Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170001
Centre d'intérêt: 62

Fédération des cégeps (Québec) Commission des directeurs des services pédagogiques.

Ressources et pratiques pédagogiques : rapport final d'une recherche réalisée dans un ensemble de collèges du Québec au printemps de 1978 / par un comité pluridisciplinaire ; pour la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des cégeps. -- Québec : Direction générale de l'enseignement collégial, 1980.
2 v. (xx, 603, [127] p.) ; 28 cm + version abrégée (80 p. : ill.).

Code: 15-3144. Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Bibliographie: Version abrégée, p. 80. Bibliographies à la fin de certains chap.

Cote Dewey: 371.3'09714/F293r Cote LC: LB/1027

Descripteur(s): *Ressources didactiques *Moyen d'enseignement *Méthode d'enseignement *Attitude de l'étudiant *Attitude de l'enseignant *Besoins de l'étudiant *Besoins de l'enseignant *Utilisation de l'audiovisuel *Utilisation de la bibliothèque *Utilisation de l'ordinateur *Lecture *Personnel non enseignant *Questionnaire *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Spécialiste en moyens techniques d'enseignement

Rapport final d'une enquête sur les interrelations entre les pratiques pédagogiques des collèges et leurs ressources didactiques. Les thèmes abordés sont regroupés en huit principaux chapitres: 1. Méthodes et formules pédagogiques, 2. Documentation écrite et pédagogie (lecture, bibliothèque), 3. Audiovisuel et pédagogie, 4. Besoins des étudiants et aide qu'ils reçoivent, 5. Aide pédagogique aux professeurs, 6. Perfectionnement pédagogique des professeurs, 7. Informatique et pédagogie, 8. Les ressources et leurs usagers. L'évolution des pratiques pédagogiques et le développement des ressources didactiques au Québec, au cours des dernières années, appelaie t cette tentative d'inventaire de la situation.

Réalisée au printemps 1978, l'enquête portait sur douze cégeps et six collèges privés. Des questionnaires écrits coordonnés ont été envoyés à 6745 étudiants (4374 réponses, soit 64,8%), 864 professeurs (395 réponses, soit 47,4%) et 228 préposés aux ressources (133 réponses, soit 58,3%). Les données obtenues ont reçu un traitement statistique univarié et, dans certains cas, bivarié. Cent trente-six tableaux figurent dans le rapport. Les instruments de cueillette (questionnaires reproduits en annexe), l'exploitation des données, les méthodes d'échantillonnage et les caractéristiques des répondants couvrent deux chapitres.

Le rapport constitue une enquête de type descriptif sur

l'utilisation des ressources didactiques dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Il s'attache aussi à caractériser certains rapports qui se créent entre les usagers (étudiants et professeurs) et les préposés aux ressources de soutien à la pédagogie. De plus, il envisage divers aspects connexes, tels les habitudes documentaires des étudiants, leurs préférences concernant les méthodes pédagogiques et la place de celles-ci dans le travail des professeurs. Les auteurs dégagent trois principales recommandations: 1. Il convient d'élaborer de nouvelles politiques de sensibilisation et d'initiation aux ressources didactiques; 2. Il faut envisager de façon plus rationnelle l'exploitation de ces ressources; 3. On doit favoriser une véritable action concertée entre les pédagogues et les préposés aux ressources didactiques.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Collège Bois-de-Boulogne
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

Ressources et pratiques pédagogiques

TOME 1

Rapport final d'une recherche réalisée dans un ensemble de collèges du Québec au printemps de 1978.

E D U Q 8170001 A

RESSOURCES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Rapport final d'une recherche réalisée dans un ensemble de collèges du Québec au printemps de 1978.

Tome I

Cette recherche, réalisée par un comité pluridisciplinaire, pour la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des cégeps, a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Education dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique (PROSIP).

Février 1980

Il est possible d'obtenir des exemplaires supplémentaires de cette publication en s'adressant à madame Louise Des Trois Maisons ou monsieur Gilles St-Pierre

Ministère de l'Education
Direction générale de l'enseignement collégial
Service des programmes
Edifice "G"
19ième étage
1035, rue de la Chevrotière
Québec
G1R 5A5

Tél.: (418) 653-3057

Dépôt légal - premier trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

TOME I

Page

Avant-propos XIII

Remerciements XVII

Le comité de coordination de la recherche XIX

Ont aussi contribué à la réalisation de la recherche XX

1. HISTORIQUE, OBJECTIFS ET ORGANISATION DE LA RECHERCHE 1

 1. Le point de départ de la recherche et ses responsables ... 2

 2. L'orientation de la recherche 5

 3. Le déroulement de la recherche 9

 4. Le contenu du rapport final de la recherche 14

2. LES INSTRUMENTS UTILISES POUR LA RECHERCHE ET EXPLOITATION DES DONNEES 17

 1. Les instruments de cueillette 18

 2. Comment nous avons exploité les données 26

3. ECHANTILLONNAGE ET CARACTERISTIQUES DES REPONDANTS 39

 I. Echantillonnage

  1. Le choix des collèges 40

  2. Le choix des étudiants 44

  3. Le choix des professeurs 48

Page

4. Le choix des préposés aux ressources 49

II. Caractéristiques des étudiants

1. Répartition des étudiants par collèges 51
2. Statut des répondants 53
3. Sexe des répondants 53
4. Genre d'études poursuivies 57
5. Age des répondants étudiants 59
6. Répartition des répondants selon le sexe et le programme de formation 64
7. Nombre de sessions au collège 66
8. Temps consacré aux études, à la lecture, à la radio et à la télévision 74

III. Caractéristiques des professeurs

1. Répartition des répondants par collèges 80
2. Statut des répondants 85
3. Age et sexe des répondants 85
4. Années d'expérience des répondants 87
5. Niveau de formation des répondants 88
6. Répartition des répondants selon les disciplines ou spécialités d'enseignement 90
7. Nombre de cours à donner par nos répondants 92
8. Nos répondants et leurs étudiants 92

IV. Caractéristiques des préposés aux ressources — Page

1. Répartition des répondants par collèges 93
2. Tâche ou fonction principale de nos répondants 97
3. Service ou secteur d'activite 99
4. Années d'expérience dans la fonction principale 102
5. Nombre d'années à l'emploi du collège 103
6. Durant la session précédente, nos répondants travaillaient-ils dans le même collège et occupaient-ils la même fonction? 104
7. Age de nos répondants 104
8. Nos répondants ont-ils déjà enseigné? 106
9. Statut et sexe des répondants 108
10. Niveau de formation de nos répondants 109
11. Catégories d'usagers servis par nos répondants 112

EN GUISE DE CONCLUSION A CE CHAPITRE 113

4. LES METHODES ET FORMULES PEDAGOGIQUES 115

A. Les résultats

1. Ce qui influence le plus les étudiants quand ils suivent un cours 116
2. Importance accordée par les étudiants à divers moyens d'apprendre 117
3. Les préférences des étudiants concernant les méthodes ou formules pédagogiques 123
4. La place que les méthodes ou formules pédagogiques occupent dans les activités d'enseignement des professeurs 127

Page

5. Le point de vue des préposés aux ressources sur les méthodes et formules pédagogiques 134

6. Confrontation des réponses des étudiants, des professeurs et des préposés aux ressources 139

B. Commentaires 142

I. Remarques préliminaires 142

II. Considérations à partir des résultats 148

C. Autres éléments de bibliographie 163

5. DOCUMENTATION ECRITE ET PEDAGOGIE 165

A. Les résultats

1. La lecture et les professeurs 166

1.1 Temps consacré à la lecture et relation avec la spécialité ou l'enseignement 166

1.2 Quelques objectifs que poursuivent les professeurs à travers leurs lectures 167

2. Documentation écrite et pédagogie des professeurs 173

2.1 Importance accordée à 3 catégories de documents écrits 173

2.2 Utilisation de la documentation appartenant aux ressources didactiques du collège 175

2.3 Recours au service d'imprimerie-photocopie 176

2.4 Genre de textes que les professeurs font reproduire 177

2.5 Recours à des textes d'actualité 180

2.6 Les étudiants doivent-ils lire autre chose que les notes de cours ou le manuel 183

Page

2.7 Pourquoi les professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à utiliser la documentation écrite 184

2.8 Planification de l'enseignement ou de pratiques pédagogiques et ressources didactiques du collège 186

3. Les étudiants et la lecture 187

3.1 Temps consacré à la lecture 187

3.2 Lecture et études 188

3.3 Les étudiants lisent-ils suffisamment? 191

3.4 D'où proviennent les écrits lus ou consultés par les étudiants? 193

3.5 Sur quels sujets les étudiants lisent-ils? 199

3.6 Les étudiants et la lecture des journaux 207

3.7 Par qui les étudiants sont-ils influencés dans leurs lectures? 213

4. Utilisation de la documentation écrite et de la bibliothèque par les étudiants 216

4.1 Importance accordée à la documentation écrite et catégories d'écrits utilisés ou consultés ... 216

4.2 Accessibilité de la documentation 220

4.3 Fréquentation de la bibliothèque du collège par les étudiants 221

4.4 Motifs de fréquenter la bibliothèque 221

4.5 Comportements des étudiants à la bibliothèque .. 228

4.6 Avantages que retirent les étudiants à utiliser la documentation écrite 233

Page

4.7 Les étudiants sont-ils préparés à utiliser la documentation écrite? 237

4.8 Les étudiants ont-ils besoin d'aide pour apprendre à utiliser la documentation écrite? 239

B. Commentairés

I. Remarques préliminaires 244

II. Considérations à partir des résultats 246

C. Autres éléments de bibliographie 264

6. AUDIOVISUEL ET PEDAGOGIE 267

A. Les résultats

1. Utilisation de la documentation audiovisuelle par les étudiants 268

2. Attitudes des étudiants face aux media, notamment la radio et la télévision 274

3. Les étudiants, artisans de production audiovisuelles . 286

4. Utilisation de moyens audiovisuels par les professeurs 292

5. Objectifs poursuivis par les professeurs lorsqu'ils recourent à des moyens audiovisuels 300

6. Les professeurs évaluent-ils l'efficacité des moyens audiovisuels qu'ils utilisent? 309

7. Pourquoi les professeurs utilisent peu ou point l'audiovisuel 311

8. Autres questions touchant l'utilisation de l'audiovisuel par les professeurs 315

9. Les professeurs, artisans de productions audiovisuelles 318

Page

10. Attitudes des professeurs touchant l'utilisation de l'audiovisuel par les étudiants 323

B. Commentaires

I. Vue d'ensemble 331

II. Considérations à partir des résultats 334

C. Autres éléments de bibliographie 341

TOME II

7. BESOINS DES ETUDIANTS ET AIDE QU'ILS RECOIVENT 343

A. Les résultats

1. A qui les étudiants s'adressent pour obtenir de l'aide 344

2. L'aide reçue par les étudiants 352

3. L'aide fournie aux étudiants par les préposés aux ressources 356

4. Quelques besoins des étudiants 367

5. Le point de vue des préposés sur les besoins des étudiants 375

B. Commentaires 381

C. Autres éléments de bibliographie 390

Page

8. AIDE PEDAGOGIQUE AUX PROFESSEURS 391

A. Les résultats

1. Les réseaux de communication des professeurs 392

2. Participation de certains préposés aux ressources aux travaux des professeurs 403

3. Aide reçue par les professeurs 408

4. Aide fournie par les préposés 411

5. Quelques besoins et attentes des professeurs 427

B. Commentaires 435

C. Autres éléments de bibliographie 446

9. PERFECTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DES PROFESSEURS 447

A. Les résultats

1. Comment les professeurs voient le perfectionnement ... 448

2. Activités de perfectionnement suivies par les professeurs 449

3. Temps consacré par les professeurs à des activités de perfectionnement 452

4. Orientation générale à donner au perfectionnement 453

5. Objets sur lesquels les professeurs souhaiteraient des activités de perfectionnement 455

6. Les préposés aux ressources et les activités de perfectionnement des professeurs 462

B. Commentaires 465

C. Autres éléments de bibliographie 470

Page

10. INFORMATIQUE ET PEDAGOGIE 473

A. Les résultats

1. Utilisation de l'ordinateur par les étudiants et les professeurs 474

2. Pourquoi les professeurs n'utilisent pas l'ordinateur dans leur enseignement 479

3. Besoins et attentes en regard de l'ordinateur 480

4. Le secteur de l'informatique et son personnel 482

B. Commentaires 484

C. Autres éléments de bibliographie 486

11. LES RESSOURCES ET LEURS USAGERS 487

A. Les résultats

1. L'information sur les ressources et le jugement que les usagers portent sur la valeur de cette information 488

2. Les rapports entre les usagers et les ressources:

2.1 L'implication des étudiants 496

2.2 Comportements et attitudes des professeurs 500

2.3 Initiatives que les préposés prennent pour clarifier les besoins des usagers 513

2.4 Importance accordée et à accorder aux remarques et recommandations des usagers 513

3. Implication des préposés dans l'orientation et l'organisation des ressources 523

B. Commentaires 531

Page

12. <u>NOTRE RECHERCHE ET SES PROLONGEMENTS POSSIBLES</u> 539

1. Quelques caractéristiques essentielles de notre recherche 540

2. Suggestions pour des analyses complémentaires 542

3. Pistes pour l'action 547

4. Réflexions sur le thème de notre recherche 551

<u>Autres éléments de bibliographie</u> 559

<u>APPENDICES</u>

I. Liste des tableaux 561

II. Le genre d'analyse que nous ne faisons pas 577

III. Les différences significatives observées 587

IV. Les instruments de cueillette de l'information 603

AVANT-PROPOS

Les objectifs poursuivis par les promoteurs de ce projet de recherche étaient très vastes, la réalité à saisir était presque fuyante sous son innombrable diversité, les personnes à interroger au cours de l'enquête ou à rassembler pour mener cette enquête et en soutirer les résultats étaient également très nombreuses et différentes. En somme c'était un projet ambitieux, ou plutôt généreux.

Et cette "générosité" est palpable tout au long de chaque phase de la réalisation du projet: lors de la définition des objectifs, au sein de la Commission des directeurs des services pédagogiques, pendant l'année 1976; ensuite quand il s'est agi de constituer le comité de coordination, qui est devenu, à son tour, l'âme du projet. Le nombre et la variété des collèges participants, publics et privés, l'accréditation du projet par les instances du ministère, la collaboration des responsables locaux de chaque collège, la participation du CADRE: autant de facettes de cette immense entreprise de concertation qui n'a été rendue possible qu'en misant sur la "générosité" des artisans du réseau.

De fait, les résultats de l'opération sont du même style: les données recueillies sont immenses et elles recèlent des mines de renseignements; les commentaires et analyses que ces données appellent peuvent déjà dessiner de nombreux programmes de travail pour les collèges aussi bien que pour le réseau. Aussi s'imposait-il de publier, en plus d'une version intégrale de ce rapport volumineux, une version abrégée, plus aisément abordable, et au tirage relativement élevé, afin de multiplier les promesses contenues dans le projet.

Je crois donc qu'il faut souligner avec éclat la réalisation d'un tel objectif, fondé sur la largeur de vue des participants autant que sur la convergence d'esprit de tant d'instances et de tant de personnes.

L'on notera également combien les auteurs du rapport ont privilégié une approche "pédagogique" des données recueillies. Ils ont nettement voulu dépasser le simple constat des diverses situations; par ailleurs, ils ne se sont pas bornés à redire par écrit ce que les résultats bruts nous donnaient déjà en chiffres et pourcentages. Tout en respectant les limites que leur imposaient les données, ils ont tenu quand même à fournir des pistes de fond crédibles pour aller plus avant dans l'analyse de telle ou telle donnée.

En somme, ils se sont préoccupés des retombées d'une telle recherche, et ils proposent des jalons aux initiatives qui pourraient surgir du milieu. Il y a là un souci marqué de se rapprocher du vécu, qui vient, entres autres sources, de la prise en mains du projet par des intervenants du milieu lui-même.

A la fin de cette entreprise, nous ne disposons pas, bien sûr, d'une mosaïque complète des interrelations entre les pratiques pédagogiques des collèges et leurs ressources didactiques. Nous avons, cependant, plusieurs instantanés, parfois embrouillés ou surexposés, mais dont la succession et l'ordonnance dessinent déjà un mouvement, un élan. Bien plus, les auteurs du rapport ont réussi à "faire parler" le milieu, et de ce scénario se dégagent des convergences ou des "solitudes" parallèles. Compte tenu de corridor étroit à l'intérieur duquel devait procéder l'enquête, pour

que le projet ne soit pas récupéré par quelque chapelle et transformé en étendard, ça n'aura pas été un mince mérite de cette recherche d'avoir ainsi réussi à filmer la vie pédagogique des collèges.

Le président de la
Commission des directeurs
des services pédagogiques,

Pierre Leduc

REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier d'une façon toute spéciale:

- Les étudiants, professeurs et préposés aux ressources qui, en acceptant de répondre à nos questionnaires, ont rendu possible la recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques.

- Les responsables locaux de la recherche dont l'action et les interventions dans les dix-huit collèges où a été menée l'enquête ont contribué pour beaucoup à son succès. Voici les noms de ces responsables:

1. Collège d'Alma	M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pédagogiques
2. Collège André-Grasset	M. André Lapré, adjoint au directeur des services pédagogiques
3. Collège de Chicoutimi	M. André R. Bouchard, coordonnateur de l'audiovisuel
4. Campus de Drummondville	M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)
5. Collège Edouard-Montpetit	M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques
6. Collège de la Gaspésie	W. William McNeil, adjoint au directeur des services pédagogiques
7. Collège de Jonquière	M. André Tremblay, responsable du centre des ressources éducatives
8. Collège Lionel-Groulx	M. Jean Francoeur, adjoint au directeur des services pédagogiques (enseignement)

9. Collège Marie-Victorin	M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques
10. Collège Mérici	S. Marguerite Chénard, directrice des services pédagogiques
11. Campus Mingan	M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel
12. Campus Notre-Dame-de-Foy	M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel
13. Collège de Saint-Félicien	M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation
14. Séminaire de Saint-Georges	M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques
15. Collège de Saint-Jérôme	M. Claude Riendeau, coordonnateur de la bibliothèque
16. Collège de Shawinigan	M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pédagogiques
17. Séminaire de Sherbrooke	M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques
18. Collège de Victoriaville	M. Robert Isabelle, directeur des services pédagogiques

MEMBRES DU COMITÉ DE COORDINATION DE LA RECHERCHE

Les personnes suivantes ont contribué à la mise au point du rapport final:

M. Gaston Boulanger, directeur des services pédagogiques, Collège de Rosemont, président du comité

M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques, Séminaire de Saint-Georges

M. Marcel Denommé, adjoint au D.S.P. (programmes), Collège Lionel-Groulx

M. Jean Lortie, directeur des services auxiliaires à l'enseignement, Collège Ahuntsic

M. Bernard Morin, coordonnateur du service de recherche et d'expérimentation, Collège de Saint-Jérôme

Mme Lise Wilson, bibliothécaire, Collège de Maisonneuve

M. Paul-Emile Gingras, directeur du service étude et recherche au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.)

M. Louis Gadbois, agent de recherche, C.A.D.R.E.

M. Jacques Laliberté, agent de recherche, C.A.D.R.E., agent de recherche du comité et rédacteur du rapport

Ont aussi participé aux travaux du comité à un moment donné ou l'autre:

M. Wilfrid Gariépy, directeur des services pédagogiques, Collège Bois-de-Boulogne

M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques, Séminaire de Sherbrooke

M. Denis Lefebvre, adjoint, division de la recherche et des moyens didactiques, Collège de Rosemont

M. Claude Riendeau, secrétaire général, Collège de Saint-Jérôme (coordonnateur de la bibliothèque au moment de sa participation aux travaux du comité)

M. Gilles Perreault, directeur général, Collège Saint-Jean-sur-Richelieu qui a présidé aux travaux du comité de coordination durant toute la première phase de la recherche, soit durant la période allant de l'automne 1976 à février 1978. Il était alors directeur des services pédagogiques de son collège.

Ont également contribué à la réalisation de la recherche

- M. Serge Normand de la firme SOCAME qui s'est occupé du traitement par informatique des réponses aux questionnaires et a joué le rôle de consultant externe sur plusieurs points d'ordre méthodologique.

- M. Clément Dassa, professeur à la Faculté des sciences de l'Education de l'Université de Montréal, pour ses conseils et en particulier pour sa contribution à l'établissement du plan d'échantillonnage utilisé dans cette recherche.

- Le personnel du centre de documentation du C.A.D.R.E. et en particulier M. Jean-Luc Roy pour les suggestions bibliographiques et les pertinents commentaires tout au long de la recherche.

- Le personnel du secrétariat central et de l'imprimerie du C.A.D.R.E. qui, sous la direction de MM. Richard Lebel et Serge Charbonneau, a fourni, tout au long de la recherche, d'excellents services de dactylographie, d'impression et d'expédition des nombreux documents produits. Il convient de souligner tout spécialement la somme et la qualité du travail accompli par Mesdames Francine Déry et Claudette Moreau qui ont dactylographié tous les textes, y compris les deux versions du rapport final.

1

Historique, objectifs et organisation de la recherche

Ce premier chapitre sera bref. Nous nous contenterons de préciser quel a été le point de départ de la recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques, quels en furent les promoteurs et les responsables, quels objectifs étaient surtout visés. Nous décrirons également à travers quel cheminement nos travaux se sont développés et ont pu être menés à terme.

D'entrée de jeu, nous tenons à avertir le lecteur que ce chapitre doit être mis en étroite relation avec les deux suivants: le premier traitant des instruments utilisés pour la recherche et de l'exploitation des données recueillies dans le cadre de cette recherche; le second exposant dans le détail comment a été constitué notre échantillonnage et quelles sont les caractéristiques des personnes qui ont accepté de répondre aux questionnaires que nous leur avions adressés.

1. LE POINT DE DÉPART DE LA RECHERCHE ET SES RESPONSABLES

1.1 Lors de son assemblée annuelle, tenue en juin 1976, la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des cégeps votait une résolution aux termes de laquelle elle confiait à son président le mandat d'obtenir une subvention de la part de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) "pour mettre au point un programme d'adéquation entre les pratiques pédagogiques qui ont cours dans les collèges et les ressources requises pour soutenir ces pratiques".

1.2 Il fut par la suite décidé que l'Exécutif de la Commission jouerait le rôle de comité directeur du projet et qu'un comité de coordination serait chargé d'en définir l'orientation et les modalités de réalisation. Le comité de coordination devait devenir, pendant toute la recherche, le véritable maître d'oeuvre du projet*.

1.3 A la suite de ses deux premières réunions, le comité de coordination en venait à décrire en ces termes l'objet de la recherche: il s'agirait de procéder à "un inventaire des pratiques d'utilisation des ressources de soutien à la pédagogie en vue d'identifier les éléments de politique de développement pédagogique".

1.4 Grâce à une première subvention de la DGEC, le comité engageait ensuite un agent de recherche à qui il confiait le soin de réaliser les étapes préparatoires au projet: formulation d'un état de la question; recherche de la documentation pertinente; identification de l'instrumentation disponible pour la mise en

---

* On trouvera en p.XIX les noms des membres du comité de coordination. Entre novembre 1976 et novembre 1979, le comité a tenu pas moins de 35 réunions habituellement d'une journée chacune, certaines s'étendant même sur deux jours.

oeuvre de l'étude envisagée. Les travaux concertés du comité de coordination et de l'agent de recherche allaient permettre de préciser dans un mémoire de présentation (mars 1977) et dans deux rapports d'étape (mai et juillet 1977) la problématique, les objectifs et les modalités de réalisation de la recherche.

1.5 Soulignons ici certaines caractéristiques essentielles du comité de coordination de la recherche en ce qui regarde sa composition et son fonctionnement:

a) la présidence du comité a été confiée à un DSP (directeur des services pédagogiques) de cégep chargé notamment de l'animation des réunions et de la liaison avec le comité directeur du projet, c'est-à-dire avec l'Exécutif de la Commission des DSP;

b) le comité a toujours compté parmi ses membres actifs un DSP travaillant dans un collège privé qui s'est soucié plus spécialement de maintenir un lien avec ses collègues regroupés sous l'égide de l'ACQ (Association des collèges du Québec);

c) des cadres et des professionnels à l'oeuvre dans différents cégeps de la région de Montréal ont aussi constamment fait partie du comité: ces personnes ont été choisies en raison de leur compétence, de leur disponibilité et de leur intérêt pour le thème de la recherche. Elle participaient à titre personnel aux travaux du comité et n'étaient déléguées par aucun organisme ou commission dont elles pouvaient être membres par ailleurs. Le comité a pu ainsi bénéficier de

l'expertise et de la collaboration de bibliothécaires, de conseillers pédagogiques (ou conseillers en recherche et expérimentation), d'un DSP-adjoint particulièrement impliqué dans le développement de l'éducation des adultes et d'un directeur de services auxiliaires à l'enseignement très au fait de l'évolution des services audiovisuels dans les collèges du Québec et responsable avec d'autres collègues d'une recherche toute récente portant sur l'intégration de l'audiovisuel dans les situations et activités d'apprentissage;

d) certaines personnes à l'emploi du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) ont été associées aux travaux du comité de coordination du début à la fin: ce fut d'abord le directeur du Service d'étude et de recherche qui a été invité à se joindre au tout premier groupe qui a donné le branle à la recherche; plus tard, soit en janvier 1977, le comité demandait au CADRE de fournir les ressources professionnelles requises pour la poursuite de ses travaux; à compter du mois de février 1977 jusqu'à la fin de novembre 1979, un agent de recherche du CADRE a donc été affecté à plein temps à la réalisation du projet de la Commission des DSP. Dans les travaux qu'il a menés tout au long de la recherche, il a pu compter sur l'appui de ses collègues, notamment sur la contribution d'un autre agent de recherche qui s'est joint au comité de coordination à l'automne 1977 et y a joué un rôle actif jusqu'à la fin des activités du comité;

e) des consultants externes ont aussi été mis à contribution surtout pour des questions d'ordre méthodologique et pour le traitement des données.

2. L'ORIENTATION DE LA RECHERCHE

2.1 Les ressources visées dans la recherche

La première tâche du comité de coordination fut de bien préciser les ressources qui seraient touchées dans le cadre de la recherche. On pouvait, selon les cas, donner une extension plus ou moins grande à l'expression "ressources de soutien à la pédagogie". Après discussion, il fut convenu que les ressources dont il serait question dans cette recherche seraient les suivantes: la bibliothèque, l'audiovisuel, la recherche et expérimentation, l'imprimerie, la photocopie et l'informatique dans leurs relations avec l'enseignement et l'apprentissage. On allait s'intéresser aux ressources humaines aussi bien qu'aux ressources matérielles, techniques et didactiques. On tiendrait également compte des activités de soutien à la pédagogie telles des activités d'information, d'animation, de documentation ou de perfectionnement.

2.2 Le contexte de la recherche

Pourquoi se soucier ainsi de l'utilisation des ressources? D'une part, des activités, des recherches et études récentes avaient mis en lumière une évolution et une diversification des pratiques pédagogiques dans les collèges du Québec. L'observateur le moindrement averti pouvait y déceler un souci d'innover, une volonté de trouver les façons les meilleures de favoriser l'apprentissage chez l'étudiant de niveau collégial. Beaucoup des expériences "novatrices" identifiées remettaient en cause la relation traditionnelle professeurs-étudiants, la conception que l'on peut avoir de l'environnement éducatif et de son rôle, la manière dont on peut utiliser les ressources didactiques disponibles. Cependant on était en droit de se demander: jusqu'à quel point ces pratiques innovatrices sont-elles répandues?

Par ailleurs et au même moment, on relevait quantité d'initiatives et de préoccupations du côté des personnes responsables de l'orientation des ressources dites de soutien à la pédagogie: activités de perfectionnement organisées dans des collèges par des personnes des collèges et conçues spécifiquement pour répondre adéquatement aux besoins de leurs professeurs; fabrication d'instruments d'auto-évaluation de services comme la bibliothèque et l'audiovisuel; mesures visant à assurer une meilleure concertation des efforts déployés par les personnels à l'oeuvre dans les différents secteurs de ressources didactiques. Encore là on pouvait s'interroger: quelle extension et quel impact de telles entreprises ont-elles sur la vie pédagogique et plus particulièrement sur l'utilisation des ressources en question?

Enfin on constatait qu'il se trouvait, au plan local comme à celui du réseau des collèges, beaucoup de personnes, administrateurs aussi bien que professionnels, qui se demandaient quelle sorte d'interaction joue entre ce qu'on observe au niveau des pratiques pédagogiques et les initiatives diverses prises par les responsables des ressources dites de soutien à la pédagogie.

Le mémoire de présentation rappelait, à la suite de plusieurs autres écrits, notamment le rapport du Conseil supérieur de l'Education sur l'activité éducative (1971), que la réforme scolaire au Québec a d'abord porté sur les structures administratives, la mise en place d'un réseau d'institutions scolaires, l'investissement de fortes sommes d'argent pour l'équipement matériel et technique de ces institutions ainsi que pour le recrutement du personnel nécessaire à leur bon fonctionnement.

Le niveau collégial a été fortement touché par ce développement. Le temps semblait venu de se demander: quelles répercussions l'introduction de nouvelles ressources humaines, matérielles et techniques a-t-elle pu avoir sur la vie pédagogique des collèges?

2.3 Les objectifs poursuivis à travers la recherche

L'analyse de la conjoncture a donc amené les promoteurs et les responsables de la recherche à assigner trois objectifs majeurs à leur entreprise:

1° inventorier et analyser les diverses pratiques d'utilisation de ressources dites de soutien à la pédagogie;

2° dégager des éléments d'interaction entre les pratiques d'utilisation de ces ressources et l'évolution de la pédagogie dans les collèges du Québec;

3° identifier des éléments de politiques propres à favoriser l'innovation et le développement pédagogique dans les collèges.

C'est surtout l'aspect <u>qualitatif</u> de l'utilisation des ressources qui importait: on chercherait donc à déterminer jusqu'à quel point, de quelles manières et pour quelles fins les ressources inventoriées sont utilisées. L'inventaire allait ainsi devenir une sorte de <u>miroir</u> de la réalité pédagogique au niveau collégial, ou à tout le moins de certaines de ses facettes significatives.

A la vérité, les objectifs initiaux étaient très ambitieux. On souhaitait faire ressortir les relations plus ou moins étroites que les ressources inventoriées entretiennent avec les pratiques pédagogiques qui ont cours dans les collèges. On voulait également étudier dans quelle mesure l'évolution des pratiques pédagogiques, la diversification des méthodes d'enseignement et d'apprentissage entraînent ou pas une utilisation différente des ressources. A l'inverse, on escomptait pouvoir répondre à des interrogations du genre suivant: l'introduction de nouvelles ressources, leur plus ou moins grande insertion dans la vie pédagogique, les façons de les aménager et de les coordonner influencent-elles l'évolution que connaît la pédagogie?

3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Comme on a pu le voir, la recherche amorcée au cours de l'automne 1976 a commencé à prendre véritablement forme au printemps de 1977. Le mémoire de présentation (mars 1977) et les deux rapports d'étape (mai et juillet 1977) auxquels nous avons déjà fait allusion ont amené la DGEC, dans le cadre du PROSIP (Programme de subvention à l'innovation pédagogique) à accorder une subvention à la Commission des directeurs des services pédagogiques pour la réalisation d'une recherche ayant pour objet l'analyse des relations entre un certain nombre de ressources éducatives et didactiques et les pratiques pédagogiques qui ont cours dans les collèges du Québec. Dorénavant le projet allait être connu sous l'appellation de Recherche sur les "Ressources et pratiques pédagogiques".

3.1 L'année 1977-1978 a été principalement consacrée aux tâches suivantes:

1° détermination de notre échantillon de collèges et de répondants. Pour ce faire, l'agent de recherche et le comité de coordination ont procédé aux opérations suivantes:

- recherche et analyse des statistiques permettant de classer les collèges en fonction de trois séries de caractéristiques: collèges publics et collèges privés; taille des établissements à partir de la population étudiante appartenant à l'enseignement régulier; proportion d'enseignement général et d'enseignement professionnel dans l'enseignement régulier;

- démarches auprès de tous les DSP de collèges afin de dresser la liste précise des collèges qui accepteraient, le cas échéant, de faire partie de notre échantillon;

- établissement d'un plan d'échantillonnage avec le concours d'un consultant externe, spécialiste en la matière: nombre de collèges où mener notre recherche; caractéristiques de ces collèges; nombre d'étudiants, de professeurs et de préposés aux ressources à mettre à contribution;

- sélection des étudiants, des professeurs et des préposés invités à collaborer avec nous pour la réalisation de notre projet, qui allait prendre la forme d'une enquête de type descriptif, réalisée à l'aide de questionnaires conçus spécialement pour les fins de la recherche.

  Cette sélection s'est opérée grâce au concours actif du groupe des responsables locaux de la recherche. Dans chacun des dix-huit collèges impliqués, une personne nommée par le DSP du collège s'est chargée de la bonne marche de l'enquête dans son milieu et a servi d'agent de liaison entre le comité de coordination et les étudiants, professeurs et préposés choisis pour remplir l'un ou l'autre de nos questionnaires. Il nous plaît de signaler ici la qualité exceptionnelle du travail accompli par ces responsables locaux et leur disponibilité remarquable chaque fois que nous avons fait appel à leurs services ou que nous les avons convoqués à une réunion*.

---

* Les noms des responsables locaux se trouvent en p. XVII. Trois rencontres ont été organisées à leur intention et avec leur concours: en février 1977 pour mettre au point l'organisation de la recherche dans les 18 collèges participants, en mai 1979 pour leur présenter une première synthèse des principaux résultats de l'enquête, en novembre 1979 pour leur remettre des documents propres à faciliter une analyse locale des résultats de la recherche.

- On trouvera plus de détails concernant l'échantillonnage de collèges et de répondants dans le chapitre no 3, pp. 39-114;

2° construction de trois questionnaires répondant aux objectifs visés à travers la recherche: le comité de coordination a vu à l'orientation, à l'élaboration, à l'expérimentation et à la mise au point définitive d'un questionnaire destiné aux étudiants, d'un second s'adressant aux professeurs et d'un troisième à l'intention du personnel préposé aux ressources*. Ces trois questionnaires étaient distincts mais avaient évidemment un même objet et ont été conçus dans des perspectives de "coordination" comme on l'explique dans le chapitre no 2, en p. 18;

3° administration des trois questionnaires dans les dix-huit collèges participants: aux mois de mars et d'avril 1978, les étudiants et les professeurs furent invités à répondre à nos questionnaires tandis qu'en mai et juin c'était au tour des préposés aux ressources de recevoir une invitation analogue. Des lettres de relance ou des interventions de la part des responsables locaux ont permis de revenir à la charge après le contact initial (voir précisions fournies dans le chapitre sur l'échantillonnage et les caractéristiques des répondants) et d'assurer ainsi de meilleurs taux de réponse.

---

* Ces questionnaires sont reproduits en appendice de même que les lettres qui les accompagnaient: cf. Appendice IV, tome 2.

3.2 L'année 1978-1979 a été essentiellement occupée par les opérations suivantes:

1° dépouillement des réponses données par les trois catégories de répondants aux questionnaires les concernant;

2° analyse et exploitation des données (cf. chapitre no 2, pp. 17-38);

3° préparation d'une série de rapports à diffusion limitée, c'est-à-dire réservée aux membres du comité de coordination de la recherche et plus tard aux responsables locaux de la recherche: il s'agit en l'occurrence de documents présentant les résultats univariés des trois catégories de répondants ainsi que les commentaires libres formulés par un certain nombre des étudiants, des professeurs et des préposés;

4° rédaction d'une première synthèse des principaux résultats de la recherche: daté d'avril 1979, ce document présente les résultats de la recherche en fonction des thèmes retenus pour le rapport final mais en ne proposant aucun commentaire ou suggestion à partir de ces résultats. Ce document a été remis aux directeurs des services pédagogiques des collèges ainsi qu'aux responsables locaux de la recherche qui ont pu exprimer certaines réactions premières et spontanées à l'occasion d'une rencontre tenue en mai 1979.

3.3 La période allant de juin à la fin de novembre 1979 a servi aux opérations suivantes:

1° rédaction du rapport final dans sa version intégrale: celle que vous êtes en train de lire;

2° rédaction d'une version abrégée plus attrayante et dépouillée le plus possible de considérations d'ordre méthodologique et de tableaux statistiques;

3° transmission aux dix-huit collèges qui ont été directement impliqués dans la recherche des données statistiques qui les concernent spécifiquement;

4° détermination des mesures à prendre pour assurer une bonne diffusion des résultats de nos travaux.

4. LE CONTENU DU RAPPORT FINAL DE LA RECHERCHE

En pratique, au terme de nos travaux, il nous est possible d'offrir aux lecteurs et utilisateurs du présent rapport:

1° Une foule de données statistiques qui permettent de cerner plusieurs éléments significatifs du vécu pédagogique d'un groupe important de collèges du Québec.

Ces données sont présentées sous une série de thèmes unificateurs ou intégrateurs: les méthodes ou formules pédagogiques que les étudiants préfèrent et que les professeurs utilisent le plus; la lecture, l'utilisation de la documentation écrite et de la bibliothèque par les étudiants et par les professeurs; l'audiovisuel et la pédagogie; l'informatique et la pédagogie; les besoins des étudiants au plan pédagogique; l'aide pédagogique aux professeurs et leur perfectionnement pédagogique; les ressources et leurs usagers, notamment l'implication des étudiants et des professeurs dans l'orientation et l'organisation des différents secteurs de ressources didactiques.

Il y a là un portrait extrêmement évocateur selon nous et qui pourrait constituer la base d'analyses ultérieures encore plus poussées que les nôtres. Nous signalons d'ailleurs quelques pistes aux intéressés dans notre chapitre consacré aux "Prolongements possibles de notre recherche"*.

2° Des commentaires qui visent donner du relief aux données statistiques et à présenter celles-ci dans un éclairage propre à faciliter leur interprétation.

---

* Cf. pp. 539 ss. (tome 2).

Il s'agit parfois de précisions qui permettent de mieux comprendre la signification et la portée de certains résultats; parfois de réactions des membres du comité de coordination devant les résultats: le caractère limité et parfois discutable de ces réactions n'échappe pas à leurs auteurs qui les ont cependant formulées dans l'espoir qu'elles puissent servir d'utile amorce à la réflexion et à l'action des lecteurs et utilisateurs du rapport.

3° Des suggestions à l'intention des personnes ou des groupes désireux de contribuer à une meilleure utilisation des ressources mises en cause par notre recherche et à un développement de la pédagogie dans les collèges du Québec.

Dans le mémoire de présentation qui servait de justification au projet, on pouvait lire ce qui suit: "...même si la recherche devait se limiter à l'inventaire proposé pour 1977-1978, elle permettrait de brosser un tableau général des pratiques d'utilisation de ressources qui servent de soutien à la pédagogie, de tracer en filigrane quelques-unes des caractéristiques de la pédagogie pratiquée dans les collèges du Québec, d'identifier bon nombre des éléments d'interaction entre les pratiques pédagogiques et les ressources. En plus de fournir une image aussi fidèle que possible de la réalité, les données recueillies assureraient des fondements plus valables à des jugements que l'on voudrait porter sur cette réalité."

Nous osons croire que les résultats, commentaires et suggestions rassemblés dans le présent document constituent en soi une utile contribution à l'atteinte des objectifs visés au début de la recherche. Les données que nous avons pu recueillir et analyser permettent de passer du stade de l'opinion ou de l'intuition à celui d'une observation plus empirique, méthodique et rigoureuse de la réalité. Nous souhaitons en outre que notre enquête serve d'assise à d'autres travaux complémentaires, qu'elle suscite des initiatives qui viendraient suppléer aux carences ou limites de notre entreprise. Au plan de l'action comme à celui de la recherche, nous entrevoyons donc notre rapport final autant comme un point de départ qu'un point d'arrivée...

2

Les instruments utilisés pour la recherche et exploitation des données

La recherche avait donc pour but de donner une réponse réaliste à une série d'interrogations dont celle-ci pourrait résumer l'essentiel:

> A quelle fréquence, pour quelles fins et selon quelles modalités s'exercent, dans les collèges du Québec, les activités dites "de soutien à la pédagogie"?

Or le choix de la méthode, c'est-à-dire de l'ensemble des techniques, instruments et autres modalités à coordonner en fonction de ce but, était commandé par une première décision capitale, celle de procéder <u>principalement</u> par voie d'une vaste enquête auprès des étudiants, des professeurs et des préposés aux ressources de plusieurs collèges, ce qui se traduit, sur le plan pratique, par le recours aux <u>questionnaires écrits</u> dont sont éventuellement tirées des <u>données statistiques</u>: d'où les deux parties de ce chapitre. Un troisième aspect technique d'importance majeure, celui qui concerne le choix des participants à l'enquête - établissements et personnes - est renvoyé à un chapitre distinct*.

---

* Cf. chapitre 3, pp. 39 ss.

1. - Les instruments de cueillette

1.1 Des questionnaires coordonnés

Ce qu'on pourrait logiquement appeler "le questionnaire" de l'enquête consiste concrètement en trois questionnaires coordonnés - reproduits en appendice - s'adressant respectivement aux étudiants, aux professeurs et aux préposés aux ressources, et accompagnés de lettres circulaires de présentation - également reproduites en appendice. Coordination signifie ici que, d'un questionnaire à l'autre, les questions adressées à tel groupe de répondants ont fréquemment leur pendant parmi celles qu'on formule pour tel autre groupe, si bien que l'étude de tel ou tel thème peut s'appuyer sur l'analyse de certaines similitudes, dissemblances ou complémentarités de l'opinion ou de la perception. Ainsi, on demandera aux étudiants d'identifier les méthodes et formules pédagogiques qu'ils préfèrent, aux professeurs d'identifier celles qu'ils utilisent et aux préposés aux ressources d'indiquer quelles sont vraisemblablement, d'après leurs observations et déductions, les préférences des étudiants et les pratiques des professeurs*. Sans qu'elle s'applique à tous les éléments possibles, ce qui aurait par trop alourdi les questionnaires, cette coordination correspond à un souci constant des rédacteurs.

1.2 Le "contenu" des questionnaires

Nous l'avons déjà indiqué, la matière des questionnaires est déterminée, à un premier point de vue, par le commanditaire lui-même, à l'instant où celui-ci énumère les champs ou secteurs des "services de soutien à la pédagogie":

---

* La coordination aurait évidemment pu s'exercer de façon différente: par exemple, on aurait pu interroger les professeurs sur leurs préférences et non sur leurs pratiques, etc.

. bibliothèque
. audio-visuel
. recherche et expérimentation
. imprimerie et photocopie
. informatique

dans leurs relations avec l'enseignement et l'apprentissage.

A un deuxième point de vue, les responsables de la recherche ont à leur tour contribué à délimiter la matière en optant pour une "enquête miroir", visant surtout à <u>inventorier</u> les principaux phénomènes en présence - dont la complexité allait commander une cueillette de renseignements inévitablement détaillée et longue - et accessoirement à mettre en lumière ce qu'on peut appeler des "interactions" entre phénomènes, ou des "relations dynamiques", ou des liens de causalité. Notons ici, pour prévenir tout malentendu, que les "interactions" entre personnes, ou "relations inter-humaines", notamment entre les trois groupes de répondants - étudiants, professeurs, préposés aux ressources - constituent sans contredit l'un des phénomènes les plus importants qui s'offrent à l'étude; ce phénomène, d'autre part, comme tous ceux que l'enquête considère, fait l'objet d'une étude en forme <u>d'inventaire</u>: par exemple, les participants sont appelés à <u>décrire</u> leurs modes de collaboration avec des personnes exerçant d'autres rôles et fonctions. En somme, le travail ne pouvait guère se prolonger en une étude poussée de l'enchaînement avec identification précise des moteurs du changement.

Il convient de signaler également diverses sortes de renseignements que l'enquête, malgré son ampleur inhabituelle, a dû renoncer à recueillir. Premièrement, on remarquera que le questionnaire destiné aux préposés aux ressources ne porte que très insuffisamment sur les missions, objectifs, rôles et fonctions propres à ce personnel, mettant plutôt en relief, sur bien des points, leur rôle d'observateurs

ou de témoins de diverses réalités éducatives.

C'est ainsi qu'on leur demandait d'identifier les méthodes pédagogiques les plus utilisées par les professeurs et les plus appréciées par les étudiants. Les réponses à de telles questions n'ont guère de valeur qu'intégrées à un faisceau de données dont elles sont susceptibles de nuancer l'éclairage.

Deuxièmement, notre comité avait formé le projet de recueillir, parallèlement à l'enquête par voie de questionnaire et visant à déterminer des conduites et attitudes individuelles, un bon nombre de renseignements plus objectifs ou plus généraux concernant les établissements eux-mêmes, tels le budget affecté aux différentes ressources, les modes d'organisation de celles-ci, l'ampleur des collections et le rythme récent de leur développement, l'existence ou l'absence de telle forme de publicité, etc., tous renseignements qui auraient pu fournir, du moins en théorie, une toile de fond intéressante et des catégories utiles pour l'analyse statistique des réponses individuelles. C'est, encore une fois, l'ampleur des phénomènes à inventorier et la richesse des données recueillies qui nous ont dissuadés de pousser l'interrogation au-delà des trois questionnaires dont nous traitons ici.

1.3 La production des questionnaires

Les items des trois questionnaires ont été rédigés à l'aide d'une liste de contrôle ("check list") permettant de combiner, entre autres, les concepts suivants:

- Les champs ou secteurs des ressources
- L'utilisation ou la production de documents (écrits ou audiovisuels)
- Les catégories de personnes
- Les caractéristiques de l'utilisation ou de la production: quantité (fréquence, intensité, etc.), objectifs, évaluation (et autres attitudes), circonstances diverses (collaborations, etc.)
- Besoins des étudiants
- Méthodes et formules pédagogiques
- Besoins d'aide et de perfectionnement pédagogique des professeurs.

Une fois constituée la première version de chaque questionnaire, les membres de notre comité se sont chargés d'en faire l'essai dans leurs collèges respectifs. L'épreuve consistait simplement à administrer l'instrument à un petit groupe de volontaires, étudiants, professeurs ou préposés aux ressources, selon le cas; ceux-ci, en plus de répondre aux questions, devaient formuler leurs critiques et autres impressions.

Un rapport analytique de cette expérience a inspiré au comité un bon nombre d'amendements ayant trait, par exemple, à la formulation des directives et des questions, à la nature des catégories de réponse, à l'ordre de présentation des items, etc. Bref, l'exploitation des résultats de l'épreuve s'est avérée essentielle pour la mise au point de la version finale des trois questionnaires.

1.4 Quelques caractéristiques du produit

De toutes les caractéristiques des instruments ainsi produits, c'est peut-être leur longueur qu'on remarque d'abord. Ainsi, le questionnaire destiné aux étudiants compte cinquante-deux questions, pour la plupart subdivisées, d'où un total de deux cent vingt-trois éléments d'information ou "variables". Ces proportions sont peut-être impressionnantes en regard de ce qu'on ose généralement demander à quelques centaines d'inconnus comme sacrifice de leurs loisirs; elles sont modestes, par contre, en regard de l'objectif consistant à obtenir une première vue d'ensemble de l'utilisation des ressources didactiques en relation avec les pratiques pédagogiques. Pour peu qu'on analyse les instruments dans cette perspective, on conviendra sans doute qu'ils demeurent très incomplets. Entre le risque de proposer à nos interlocuteurs une corvée interminable, décourageante, et celui de nous contenter à l'avance d'une information sommaire et décidément tronquée, le compromis le plus réaliste n'était pas facile à déterminer. Déjà, à l'occasion de la mise à l'essai, nos critiques nous avaient signalé que nous risquions gros à trop présumer de la bonne volonté des répondants éventuels; plusieurs cependant nous avaient signalé du même souffle que, pour leur part, c'est précisément le tour d'horizon systématique commandé par la structure du questionnaire qui avait mobilisé leur intérêt, voire même, qui leur avait été l'occasion d'une prise de conscience à l'égard de la question centrale de l'enquête, c'est-à-dire des relations entre ressources et pratiques pédagogiques.

Il n'est peut-être pas superflu de mentionner à cet égard que les trois questionnaires étaient clairement divisés en <u>sections</u> identifiées par des <u>titres</u> (e.g., le questionnaire destiné aux étudiants offrait, après la page de directives, la section <u>A- Renseignements généraux</u>, puis la section <u>B- Vos méthodes et vos besoins</u>, etc.). En outre, cette structure était annoncée, sous la forme d'une courte table des matières, dans la lettre de présentation ou sur un feuillet annexé. La structure n'était pas tout à fait la même pour les trois catégories d'interlocuteurs.

D'autre part, la mise en page et le caractère plutôt attrayant des questionnaires semblaient de nature à réduire l'impression initiale de longueur*; sans doute certains répondants ont-ils entrepris la tâche en sous-estimant la durée de celle-ci.

Quoi qu'il en soit, la longueur des questionnaires fait partie, sans contredit, des facteurs à considérer si l'on veut attacher une signification aux taux de réponse des trois catégories de participants; à l'inverse, les taux de réponse représentent un facteur à considérer si l'on veut a posteriori porter un jugement sur l'ampleur - excessive ou bien mesurée - des instruments.

Remarquons enfin que la quasi-totalité des questions cherchaient à identifier les principaux courants de l'opinion, les principales variétés des attitudes collectives, plutôt qu'à favoriser l'expression des nuances de la pensée personnelle;

* Sauf en ce qui concerne celui des préposés aux ressources, qui était simplement tapé sur 58 feuilles de papier 8 1/2 x 11, soit un quart de pouce d'épaisseur.

les participants devaient, en effet, accepter le dispositif classique des réponses préfabriquées, aux catégories simples et peu nombreuses, quelquefois même dépourvues d'un "juste milieu", ce qui les incitait à se compromettre et à accepter des réponses substantiellement mais non absolument correctes, plutôt que de se retrancher en zone neutre ou de s'abstenir. Par contre, les excès possibles de cette technique de "choix forcé" étaient corrigés par l'existence d'une catégorie "Sans réponse" qu'on retrouve presque à chaque item. En outre, les questionnaires se terminent tous trois par une question "ouverte", simple invitation à rédiger le plus librement possible des commentaires sur l'un ou l'autre des thèmes de l'enquête.

1.5 Les lettres de présentation et de rappel

Les personnes appelées à participer recevaient avec le questionnaire une lettre de présentation - débordant sur une annexe dans le cas des professeurs et des préposés aux ressources - dont l'intention générale était de les "mettre dans le coup" en leur décrivant le mode d'organisation de la recherche, en soulignant les enjeux de celle-ci et en évoquant l'intérêt immédiat de la tâche proposée, le tout sans lésiner sur les détails. A la table des matières - déjà mentionnée - s'ajoutaient divers renseignements pratiques, comme la liste des responsables locaux de la recherche.

Quant aux deux lettres de rappel, expédiées à tous les étudiants et à tous les professeurs* déjà contactés, elles

* A noter qu'il n'y avait pas de lettres de rappel dans le cas des préposés aux ressources.

apportaient des remerciements aux participants des premiers jours et invitaient les autres à se procurer, s'il y avait lieu, un autre exemplaire du questionnaire auprès de leurs responsables respectifs. La première lettre de rappel a été envoyée quatre jours après l'expédition du questionnaire et la seconde une semaine plus tard. Dans un laps de douze ou quinze jours, le professeur ou l'étudiant avait donc reçu des responsables de l'enquête trois invitations à fournir sa collaboration.

1.6 Modes de transmission et de cueillette des questionnaires

Pour ce qui a trait aux étudiants et aux professeurs, les questionnaires et les lettres de rappel ont été, dans la très grande majorité des cas, adressés directement au domicile des personnes, l'expédition se faisant sous la responsabilité et la supervision de l'agent de recherche travaillant au CADRE. Dans quelques cas, questionnaires et lettres de rappels ont été envoyés en lot au responsable local de la recherche qui s'est chargé de les remettre aux étudiants et professeurs concernés. Dans tous les cas, les répondants ont retourné leur questionnaire au CADRE en utilisant une enveloppe-réponse jointe au questionnaire. Une seule exception: un responsable local a fait parvenir en bloc à l'agent de recherche les questionnaires remplis par les professeurs de son collège.

Concernant les préposés aux ressources, le questionnaire leur a été remis par l'intermédiaire du responsable local de la recherche. Chaque répondant a ensuite acheminé ses réponses directement au CADRE. Comme nous l'avons déjà dit, il n'y avait pas de lettre de rappel pour les préposés. C'est le responsable local de la recherche qui devait veiller à relancer ses collègues, suivant les modalités qu'il jugeait les plus appropriées.

2. COMMENT NOUS AVONS EXPLOITE LES DONNEES

2.1 Le problème des faibles taux de réponse

Avant de dresser un plan pour l'exploitation des données, nous devions prendre position à l'égard d'un problème préalable de légitimité: puisque le taux de réponse des professeurs était assez bas dans certaines institutions*, étions-nous autorisés à amalgamer ces données avec les autres, ou convenait-il de les traiter séparément ou peut-être même de les supprimer? Le dilemme était de taille. On sait en effet qu'un faible pourcentage de répondants - peu de personnes répondent parmi celles qu'on a interrogées - risque d'entraîner une erreur systématique**; il existe sur cette question une abondante documentation. Au contraire, plus le taux de réponse est élevé dans l'institution, plus grandes sont les chances que les faits enregistrés soient conformes à la situation d'ensemble de cette institution. D'autre part, on ne saurait se résoudre, à moins d'une raison vraiment impérieuse à "perdre" délibérément de l'information, surtout lorsque celle-ci n'est pas surabondante.

Or nous avons donné à ce problème une solution statistique, dont voici l'essentiel. Nous avons d'abord dépouillé séparément les réponses des professeurs des treize collèges où le taux de réponse était supérieur à 39%, donc relativement élevé***, et les réponses des professeurs des cinq autres

---

* Voir le chapitre sur l'échantillonnage et les caractéristiques de nos répondants, pp. 80 ss.

** Les erreurs non systématiques inhérentes à la statistique existent en plus comme en moins et tendent à se compenser.

*** Surtout si l'on considère la longueur du questionnaire.

collèges*. Nous avons comparé systématiquement ces deux ensembles, réponse par réponse. Or, dans la grande majorité des cas, la différence entre les deux ensembles paraissait minime, négligeable ou, de toute façon, assez mince pour s'expliquer facilement par le jeu du hasard**. Estimant donc que le taux de réponse observé dans l'institution était sans lien notable avec la nature des réponses obtenues, nous avons cru légitime et désirable d'amalgamer en un même ensemble les réponses des enseignants de toutes provenances***.

Précisons que nous avons reçu les réponses de 402 professeurs mais que nous avons retenu, pour les fins de ce rapport, les données provenant des 395 questionnaires qui comportaient une identification du collège où enseignaient les répondants.

2.2 Le "choix" des données

Ayant décidé de n'éliminer aucun questionnaire en raison du lieu de provenance, nous devions prendre position à l'égard des données à analyser et à publier ou, au contraire, à passer sous silence. Nous traiterons successivement des données statistiques proprement dites - obtenues au moyen des items à réponses préfabriquées - et des commentaires libres, obtenus

---

* Dans ceux-ci, les taux de réponse étaient les suivants: 0, 8.3%, 20.9%, 31.2% et 32.2%.

** Sur quelque 240 "variables" (éléments d'information), 19 seulement comportent, comme résultat du test chi carré, une différence "significative au seuil de 0.05, et 13 autres, "au seuil de 0.10". Au surplus, l'analyse du contenu de ces variables nous a semblé conciliable avec le sens des indications statistiques.

*** Si les totaux de réponses reçues des professeurs et des préposés aux ressources suffisent d'emblée à fonder, pour leur part, la fiabilité des données, il n'en va pas de même pour les collèges considérés isolément. En fait, dans tous les cas, l'échantillon local est trop mince pour qu'on puisse généraliser à l'ensemble local. Cette observation, à elle seule, aurait justifié la décision de ne pas transmettre aux collèges les réponses de leurs groupes respectifs de professeurs et de préposés aux ressources.

en réponse à la dernière question de l'un ou l'autre des trois questionnaires.

2.2.1 Les données statistiques

En ce qui concerne les statistiques à tirer de notre enquête, il va de soi que chacune des variables - chacun des éléments d'information correspondant à une question ou sous-question de chacun des trois questionnaires - mérite d'être exposée au moins une fois. Nous recourons alors à ce qu'on appelle communément le traitement univarié, c'est-à-dire l'exploitation des différentes variables une par une, isolément (voir, par exemple, le tableau 20, montrant quelle part les professeurs réservent dans leur enseignement à une douzaine de méthodes, formules ou situations pédagogiques, p. 128). Sur ce minimum il n'y avait pas vraiment de décision à prendre*.

Mais l'enquête appelait également un traitement de l'information multivarié et, en pratique, simplement bivarié, traitement par lequel deux variables (e.g. âge des étudiants et méthodes pédagogiques préférées

---

* Une précision s'impose cependant: les statistiques dont nous traitons ici sont exclusivement celles de l'ensemble des étudiants concernés, celles de l'ensemble des professeurs et celles de l'ensemble des préposés aux ressources qui ont répondu, sans distinction de collèges. Il aurait cependant été possible, ne l'oublions pas, d'établir les statistiques des institutions, en montrant comment celles-ci, et non plus les personnes, se distribuent entre diverses catégories. Là-dessus, voir l'Appendice II (tome 2).

par eux) sont exploitées en même temps afin de montrer comment les deux sortes de données s'enchaînent, dans un même tableau "à deux dimensions" ou "à deux entrées" (e.g., distribution des étudiants des divers groupes d'âge selon les méthodes pédagogiques préférées par chaque groupe). Dès lors le nombre des combinaisons possibles (des mises en relation, des "croisements"), même dans une enquête de modeste ampleur, devient vite astronomique: d'où la nécessité de choix qu'on souhaite aussi rationnels que possible, mais qu'on ne saurait ordinairement justifier de façon absolue.

Dans le cas des étudiants, nous avons décidé de croiser (de mettre en relation) la variable famille de programmes avec toutes les autres variables du questionnaire (avec toutes les autres réponses données par les étudiants); en outre, nous avons croisé les variables institution fréquentée et taille de l'institution (variable obtenue en combinant les éléments de la précédente de façon à obtenir deux catégories: les collèges comptant moins de mille étudiants et les autres) avec un très grand nombre de variables; enfin, l'âge de l'étudiant et le nombre de sessions (déjà accomplies dans l'institution) ont servi à l'analyse d'un grand nombre d'autres réponses.

Dans les cas des professeurs, les variables âge, années d'expérience, discipline ou spécialité enseignée* et taille de l'institution ont également fait l'objet de croisements nombreux. Quant aux préposés aux ressources, les dimensions restreintes de leur groupe - cent trente-trois personnes - rendaient les raffinements statistiques nettement plus précaires. Cependant, nous avons croisé une variable avec toutes les autres: il s'agit de la variable fonction, obtenue en distinguant, d'une part, la catégorie des techniciens, et d'autre part, un regroupement des "cadres", "professionnels" et "professionnels responsables d'un service", l'une et l'autre catégorie comptant une soixantaine de répondants. En outre, la taille de l'institution a fait l'objet de croisements nombreux.

En plus de ces mises en relation abondantes et relativement ordonnées avec quelques variables de base, nous avons commandé à l'informatique un petit nombre de croisements isolés entre deux variables quelconques, pour la seule raison que des coups de sonde nous semblaient avoir des chances de fournir des précisions intéressantes, d'éclai-

---

* La variable étiquetée ici comme discipline ou spécialité enseignée est constituée par un regroupement dont voici les catégories:
a) Philosophie, français et autres langues
b) Sciences humaines et techniques humaines
c) Sciences et mathématiques
d) Techniques biologiques
e) Autres disciplines ou spécialités
L'objectif était de soumettre à l'analyse des nombres suffisamment élevés, tout en respectant une certaine logique. D'autres modes d'amalgamation des catégories seraient également défendables. Signalons qu'une variable apparentée à celle-ci et utilisée pour l'analyse de la population étudiante, soit la famille de programmes, utilise telles quelles les catégories énumérées dans le questionnaire, sans aucun regroupement.

rer des hypothèses valables: e.g. l'importance que les étudiants accordent aux grands organes de communication (cinéma, radio, télévision) comme moyens d'apprendre et ce que représentent pour eux les émissions de radio qu'ils écoutent ainsi que les émissions de télévision qu'ils regardent*.

Quoi qu'il en soit, l'ensemble des tableaux bivariés ainsi fournis par l'informatique contient une information dont le volume gigantesque suffirait à bloquer l'utilisation**. Un tri s'avère donc indispensable si l'on veut dégager les données les plus susceptibles d'être significatives et fécondes. Ce travail de "lecture" d'une masse de chiffres, réalisé par l'analyste principal de la recherche - assisté à l'occasion par un autre membre du comité - a permis d'identifier pour fins de publication un ensemble de tableaux bivariés qui semblent comporter des faits statistiques importants, suggestifs ou révélateurs. Pour le choix de ces tableaux et pour le choix des données à mettre en évidence dans le commentaire qui s'y ajoute, nous avons eu tendance à privilégier, comme on le fait d'ordinaire, les distributions qui

---

* Voir les questions nos 15 et 42 du questionnaire des étudiants.

** Au-delà de l'analyse à publier, qui a pour but de rendre compte de l'essentiel de la réalité et qui, par conséquent, doit garder des proportions modestes, il reste évidemment possible, pour des fins particulières, d'obtenir un grand luxe de détails sur l'un ou l'autre des points touchés par l'enquête.

présentaient des irrégularités*, et des irrégularités assez accusées pour être considérées comme "réelles" - comme reflétant ce qui se passe "réellement" dans les collèges - sachant que les différences minimes entre pourcentages sont attribuables aux fluctuations du hasard.

De façon plus concrète, nous devons ici distinguer deux cas, qui relèvent d'un changement dans notre méthode de travail et non d'impératifs théoriques.

Premier cas. Dans les tableaux croisés comportant soit la variable "famille de programmes" (des étudiants), soit la variable "discipline ou spécialité" (enseignée par les professeurs), nous n'avons utilisé d'autre règle que celle d'un jugement global: parmi tous les ensembles de statistiques, c'est-à-dire les tableaux bivariés -

---

* En effet, la lecture méthodique d'un ensemble de tableaux à deux variables vise principalement, dans les cas ordinaires, à dépister les irrégularités des distributions. Ainsi, observant que les méthodes pédagogiques préférées des étudiants varient selon leur âge (irrégularité), on aura davantage tendance à le signaler que si les pourcentages sont uniformes (distribution plate). Mais il va de soi que, dans certains cas, une distribution plate mérite de retenir l'attention: tel serait le cas si on découvrait que les étudiants de toutes les familles de programme lisent substantiellement les mêmes genres de livres. Mais il suffirait peut-être alors d'affirmer ce fait, sans rapporter tous les pourcentages quasi égaux que l'analyste a observés. En somme, ce sont ordinairement les irrégularités des distributions bivariées qui apportent les précisions les plus intéressantes aux données déjà fournies par l'analyse univariée et qui prêtent le plus à une analyse détaillée, avec chiffres à l'appui.

chacun correspondant à une mise en relation particulière - nous avons simplement relevé ceux dans lesquels deux pourcentages au moins (e.g., pourcentage d'étudiants de Sciences humaines et pourcentage d'étudiants de Techniques physiques désignant les ateliers ou laboratoires parmi leurs méthodes préférées) comportaient un écart assez frappant, propre à retenir l'attention. Il s'agissait, en somme, de dépister les "extrêmes" afin de les mettre en évidence. Dans bon nombre de cas, les données remarquables relatives aux familles de programmes ainsi qu'aux disciplines ou spécialités enseignées sont publiées comme parties intégrantes d'un tableau statistique complet, exposant tel croisement dans son intégralité (toutes les catégories de la variable famille de programmes, par exemple, avec toutes les catégories de l'autre variable examinée), et il en est de nouveau fait mention dans le texte descriptif; dans les autres cas nous omettons le tableau même, et seul le texte descriptif expose ces pourcentages saillants.

Deuxième cas. Dans le cas des croisements autres que ceux dont nous venons de traiter, nous nous sommes principalement basés, pour le repérage initial, sur des calculs de probabilités. Nous avons retenu pour analyse les tableaux où le test du chi-carré signale l'existence d'au moins un écart difficilement explicable par le jeu du hasard (les chances étant de 1 sur 20 seulement que le hasard ait pu produire un écart aussi considérable dans une telle distribution). Nous nous sommes également inspirés d'indices de corrélation*. Dans

* Plus précisément, des indices d'"association": le V de Cramer et le coefficient Phi. Nous fournissons la liste des différences significatives observées, en Appendice III (tome 2).

tous les tableaux ainsi retenus, il ne restait alors qu'à chercher l'écart ou les écarts vraiment accentués, que nous nous sommes efforcés de présenter au complet.

Nous croyons, à partir de quelques comparaisons effectuées par nous, que les deux méthodes de repérage ont produit de résultats assez semblables. Mais ce qu'il faut davantage affirmer, c'est qu'aucune règle mécanique ne s'est substituée aux décisions du chercheur: celui-ci devait, dès le choix de la matière à exploiter, utiliser ses connaissances et son jugement pour nuancer les indications statistiques, pour donner un sens aux différences observées, pour décider de publier intégralement un tableau, ou d'en rapporter seulement telle ou telle donnée dans le texte descriptif, ou de n'en rien dire. Il n'est pas possible de signaler tous les angles sous lesquels s'est ainsi exercé le jugement de l'analyste. Signalons cependant deux cas évidents. Premièrement, du côté des étudiants, les écarts de pourcentages impliquant les programmes d'Arts (programmes général et professionnel), basés sur des nombres de répondants plutôt restreints, n'ont jamais été soulignés dans le texte, ce qui n'empêche pas qu'on en trouve dans certains tableaux statistiques complets; il en va de même, du côté des professeurs, pour ceux qui enseignent des disciplines ou spécialités tombant dans la catégories Autres. Deuxièmement, il convient de noter ici que les réponses fournies par les

préposés aux ressources ne constituent pas un ensemble particulièrement valable en lui-même, non seulement en raison du <u>nombre</u> peu élevé de répondants - en dépit d'un bon <u>taux</u> de réponse - et du peu d'homogénéité qu'ils présentent, mais surtout parce que, comme nous l'avons déjà dit, le questionnaire ne portait que très insuffisamment sur leurs missions, objectifs, rôles et fonctions propres, mettant plutôt en relief, sur bien des points, leur rôle d'observateurs ou de "témoins" de diverses réalités éducatives: cette circonstance militait évidemment contre une insistance inconsidérée sur tous les écarts signalés par l'appareil statistique. Néanmoins, le texte relève certaines différences d'attitudes et de comportements liées à leur <u>fonction</u>.

2.2.2 <u>Les commentaires libres</u>

Les commentaires amples ou succincts que certains répondants ont librement rédigés en réponse à l'invitation sur laquelle se terminait le questionnaire ont fait l'objet d'une publication séparée*, à tirage très limité**,

---

* Distinguons les commentaires des professeurs et des préposés aux ressources, d'une part, et ceux des étudiants, d'autre part. Dans le premier cas, tous les commentaires exprimés, quels qu'ils soient, ont fait l'objet d'une publication intégrale. Quant aux étudiants, leurs 1435 questionnaires ont été lus par l'analyste principal, qui s'est efforcé d'en identifier les thèmes et d'évaluer, dans la mesure où le permet une seule lecture attentive, l'importance relative de ceux-ci. Puis, au cours d'une deuxième lecture à l'aide de cette "grille", il a marqué "pour publication" quelque 175 de ces commentaires; cette anthologie, sans constituer un échantillon à proprement parler, vise à donner une bonne idée de l'ensemble des contributions des étudiants.

** En particulier, les collèges participants comptaient parmi les destinataires.

et il n'a pas été possible d'en loger l'ensemble dans ce rapport. Tout au plus, quelques-uns d'entre eux, en raison de leur caractère relativement représentatif ou, au contraire, des points de vue originaux qu'ils expriment, ou tout simplement pour la clarté des nuances ou des lignes d'action qu'ils peuvent suggérer, ont-ils été intégrés, selon l'inspiration du rédacteur, dans le texte descriptif qu'on parcourra ci-après.

2.3 La présentation des données

Pour rendre quelque peu justice à la multitude de faits révélés par l'enquête sans donner au rapport actuel l'allure d'une encyclopédie, nous avons décidé de regrouper les données autour de quelques préoccupations centrales constituant autant de thèmes que nous avons énumérés au chapitre précédent. Ainsi, la question de l'utilisation de l'ordinateur par les professeurs et par les étudiants est analysée sous le titre Informatique et pédagogie. Une telle structure présente certains avantages, croyons-nous - notamment celui de favoriser les comparaisons et les synthèses - sur divers autres modes de présentation, y compris celui qui pourrait sembler le plus naturel et qui serait à coup sûr moins exigeant pour le rédacteur: passer en revue au complet les réponses des étudiants, puis celles des professeurs, puis celles des préposés aux ressources.

Quoi qu'il en soit, chaque thème fait l'objet d'un chapitre, qui se divise invariablement comme suit: une brève présentation du thème introduit l'exposé des résultats de l'enquête par le double biais des tableaux statistiques et du texte d'accompagnement. Les

premiers, comme nous l'avons déjà mentionné, ont pour fonction de rapporter intégralement les réponses données par nos interlocuteurs - étudiants, professeurs, préposés aux ressources - tandis que le texte, impropre à tout dire, vise à communiquer rapidement l'allure essentielle des tableaux ainsi que leurs points saillants, à quoi s'ajoutent d'ailleurs des données statistiques valables tirées de tableaux non publiées (faute d'espace). De façon générale, les données univariées précèdent les données bivariées qui viennent éventuellement les nuancer. Puis, en fin de chapitre, le commentaire quitte la description statistique pour entrer dans les divers champs de l'interprétation, avec tous les risques que comporte cette entreprise. Replacer un phénomène dans son contexte, souligner l'importance de certaines similitudes ou antithèses, tenter une explication ou, au contraire, marquer les limites de telle autre, suggérer quelques façons dont on pourrait évaluer les faits ou chercher à en modifier le cours, voilà quelques-unes des tâches assumées par les auteurs, premiers lecteurs des données actuelles, sans autre prétention que de déblayer quelque peu le terrain pour les prochains lecteurs.

Notons en terminant que les tableaux statistiques comportent soit des nombres absolus (des "fréquences"), soit des pourcentages, soit des données des deux sortes. Dans les tableaux bivariés, les pourcentages sont toujours "ajustés", c'est-à-dire calculés sans tenir compte des réponses omises, indéchiffrables ou inutilisables pour quelque autre raison; dans les tableaux univariés, ils ne le sont jamais. Néanmoins il arrivera que certaines données de ceux-ci soient reprises, dans le texte descriptif ou dans les commentaires, sous forme

de pourcentages ajustés; cette particularité est alors clairement signalée. Enfin nous présentons des médianes* au bas d'un bon nombre de distributions.

A la fin de chaque chapitre, nous proposons quelques éléments de bibliographie qui viennent s'ajouter à ceux déjà signalés à l'intérieur du chapitre.

---

* Pour établir l'âge <u>médian</u> d'un groupe de 15 personnes, on range celles-ci par âges croissants: l'âge médian est celui de la huitième personne, c'est-à-dire de celle qui occupe le milieu du groupe. Dans l'étude d'un groupe nombreux, on substitue à cette médiane-là une approximation mathématique, mais le sens de la médiane est toujours le même: la médiane est la valeur - âge, nombre de dollars en poche, nombre de livres lus depuis un mois - attachée au point central - à la personne centrale - d'un ensemble statistique.

3

Echantillonnage et caractéristiques des répondants

Comment s'est opéré le choix des dix-huit collèges où notre recherche a été menée? Comment chacun de ces collèges a-t-il sélectionné les étudiants, les professeurs et les préposés aux ressources à qui furent remis nos questionnaires? C'est à ces questions que nous voulons apporter des réponses dans la première partie de ce chapitre. Nous consacrerons la deuxième tranche du chapitre à un exposé détaillé des caractéristiques des étudiants*, des professeurs et des préposés qui ont effectivement répondu à notre invitation. Ces renseignements devraient permettre au lecteur de mieux apprécier la portée des constatations que nous avons pu faire à travers notre enquête.

---

* Chaque fois qu'il est question des "étudiants" dans notre rapport, il est bien entendu que nous donnons à ce terme une signification générique. Il désigne donc les étudiants <u>et</u> les étudiantes.

I - ÉCHANTILLONNAGE

1. Le choix des collèges

1.1 Nous n'avons voulu exclure aucun collège *a priori*. Cependant, pour des raisons d'ordre pratique, - incapacité de traduire et d'adapter en temps utile nos instruments - il nous a fallu laisser de côté les collèges anglophones*.

Quant aux autres collèges, ils ont tous été invités à nous dire, à travers une démarche officielle, s'ils accepteraient, le cas échéant, que notre recherche se fasse chez eux et avec leur concours. Il était clairement entendu que notre échantillon ne serait constitué que de collèges "consentants". Cette règle nous paraissait répondre aux exigences du réalisme et de nature à faciliter le succès de notre entreprise. On nous a fait valoir en effet que dans certains collèges le contexte n'était pas propice à la tenue d'une enquête. Dans d'autres, on venait tout juste de terminer des recherches ou des travaux sur des thèmes analogues à ceux que nous allions traiter.

Au terme de cette démarche où chaque établissement a pu nous faire connaître sa position, nous nous sommes retrouvés avec un ensemble de trente-quatre (34) collèges "disponibles" pour la recherche:

---

* La plupart des collèges anglophones, tant publics que privés, nous ont fait part de leur intérêt pour le thème de notre recherche. Parmi les suites et prolongements possibles de nos travaux, la traduction et l'adaptation de nos questionnaires viendraient donc répondre à une attente clairement exprimée.

12 collèges privés membres de l'ACQ (Association des collèges du Québec) et 22 cégeps ou campus membres de la Fédération des cégeps.

Ces collèges ont été répartis en six (6) strates ou catégories aux caractéristiques suivantes:

Strate 1: Collèges privés de 1 à 500 étudiants: 3 collèges
Strate 2: Collèges publics de 1 à 1 000 étudiants: 5 collèges
Strate 3: Collèges privés de 501 à 1 000 étudiants: 7 collèges
Strate 4: Collèges publics de 1 001 à 2 000 étudiants: 9 collèges
Strate 5: Collèges privés de 1 001 étudiants et plus: 2 collèges
Strate 6: Collèges publics de 2 001 étudiants et plus: 8 collèges

Pour répartir les collèges dans les différentes strates, nous avons pris comme critère: les effectifs étudiants de l'enseignement régulier au 30 septembre 1976. Il s'agissait en l'occurrence des statistiques officielles les plus récentes, sur lesquelles nous pouvions alors baser nos décisions.

Nous avons confié l'établissement de notre plan d'échantillonnage à un consultant externe, spécialiste en la matière. Etant informé que nous voulions réaliser notre enquête dans une vingtaine de collèges (plus ou moins) et que nous voulions surtout tenir compte de la taille des établissements et de l'appartenance au secteur privé ou au secteur public, notre collaborateur nous a proposé un échantillon de dix-huit (18) collèges se répartissant comme suit:

Strate 1: un (1) collège: Séminaire de Sherbrooke.

Strate 2: trois (3) collèges: Campus Mingan, Collège de la Gaspésie, Collège de Saint-Félicien

Strate 3: quatre (4) collèges: Séminaire de Saint-Georges, Collège de Mérici, Collège André-Grasset, Campus Notre-Dame-de-Foy.

Strate 4: cinq (5) collèges: Collège d'Alma, Collège de Victoriaville, Campus de Drummondville, Collège de Shawinigan, Collège de Saint-Jérôme

Strate 5: un (1) collège: Collège Marie-Victorin

Strate 6: quatre (4) collèges: Collège Lionel-Groulx, Collège de Chicoutimi, Collège de Jonquière, Collège Edouard-Montpetit.

Six (6) collèges privés et douze (12) cégeps ont donc été choisis par cet expert. Le choix s'est fait de façon aléatoire en recourant à des techniques standardisées et en suivant un modèle basé sur une allocation proportionnelle à la taille et sans replacement.

Le comité de coordination de la recherche a accepté cet échantillon tel quel, sans aucun changement. Il nous est apparu préférable de respecter ce que le hasard et la rigueur méthodologique nous indiquaient plutôt que de risquer d'introduire des biais en apportant des modifications à l'échantillon proposé.

Peut-être la répartition géographique des collèges prête-t-elle flanc à la critique, mais pour ce qui est de la taille des établissements, du secteur d'appartenance, de la pondération enseignement général - enseignement professionnel, nous

avons estimé - après analyse - que les dix-huit collèges désignés de façon aléatoire étaient suffisamment représentatifs de l'ensemble des trente-quatre (34) collèges "disponibles". En somme, les facteurs d'ordre institutionnel qui avaient le plus retenu notre attention au moment d'élaborer notre projet de recherche se trouvaient respectés de façon adéquate*.

On voudra bien ne pas perdre de vue cependant que les résultats présentés dans notre rapport décrivent des faits, des comportements et des attitudes qui ont cours dans les dix-huit (18) collèges où ont été administrés nos trois questionnaires. Nous ne prétendons pas qu'ils traduisent la situation pour tout le réseau des collèges du Québec. Les contraintes qu'il nous a fallu respecter nous empêchent de généraliser sans restriction aucune les conclusions auxquelles nous parvenons. Les inférences les plus logiques concerneraient le groupe des trente-quatre (34) collèges qui avaient consenti à ce que notre recherche les implique, si le sort le décidait ainsi.

---

* Idéalement nous aurions aussi souhaité tenir compte, dans la mise au point de notre échantillon de collèges, de l'ampleur et de la diversité des ressources disponibles, de leurs modalités d'organisation au plan administratif (e.g. répartir les collèges sur un continuum allant de l'intégration de toutes les ressources visées par notre enquête à un fonctionnement cloisonné de chaque secteur concerné). En pratique, il nous a été impossible de faire intervenir pareilles caractéristiques. Dans les analyses locales que les collèges poursuivront, on aurait intérêt cependant à prendre en considération de tels facteurs. De plus, parmi les prolongements possibles de notre recherche au plan provincial (voir chapitre 12), on pourrait sans doute se préoccuper d'étudier de plus près l'incidence de ces facteurs sur l'utilisation des ressources.

2. Le choix des étudiants

Par notre enquête nous voulions rejoindre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux relevant de l'éducation des adultes. Nous disposions de statistiques récentes et fiables touchant les effectifs étudiants dits "réguliers", il n'en allait pas de même pour la clientèle adulte. Voici donc comment nous avons procédé dans chacun des cas.

2.1 Les étudiants "réguliers"

Au 30 septembre 1976, dans les 34 collèges "disponibles", il y avait 50 475 étudiants "réguliers". De ce nombre, nous avons décidé de solliciter la collaboration de 6 055 (soit 12% de cette population) répartis comme suit:

Strate 1: 118 étudiants; Strate 2: 402 étudiants;
Strate 3: 580 étudiants; Strate 4: 1 600 étudiants;
Strate 5: 487 étudiants; Strate 6: 2 868 étudiants.

En pratique:

chaque collège de la Strate 1 s'est vu allouer 118 étudiants: 118 x 1 = 118
chaque collège de la Strate 2 s'est vu allouer 134 étudiants: 134 x 3 = 402
chaque collège de la Strate 3 s'est vu allouer 145 étudiants: 145 x 4 = 580
chaque collège de la Strate 4 s'est vu allouer 320 étudiants: 320 x 5 = 1 600
chaque collège de la Strate 5 s'est vu allouer 487 étudiants: 487 x 1 = 487
chaque collège de la Strate 6 s'est vu allouer 717 étudiants: 717 x 4 = 2 868.

Cette allocation d'étudiants pour chacun des dix-huit collèges a été déterminée par notre consultant externe.

Une fois connu le nombre total d'étudiants "réguliers" à qui allait être envoyé notre questionnaire dans chaque collège, comment le choix des individus s'est-il effectué?

Les étudiants ont été choisis au hasard en tenant compte de leur répartition proportionnelle dans les programmes d'enseignement général et d'enseignement professionnel propres à chacun des 18 collèges participants. Leur désignation était la responsabilité de chaque collège.

Il était fortement recommandé de recourir au service de l'informatique pour établir la liste des étudiants qui seraient invités à collaborer à notre enquête. Cette recommandation a été suivie par tous les collèges qui disposaient d'un tel service.

Techniquement nous suggérions aux responsables locaux de la recherche de procéder à la répartition de l'échantillon d'étudiants réguliers:

1° en établissant la proportion entre le nombre d'étudiants à rejoindre pour les fins de la recherche et la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier au moment où l'enquête se déroule:

Exemple: Nombre d'étudiants à rejoindre pour la recherche (échantillon) / Population étudiante inscrite à l'enseignement régulier = 320 étudiants (strate 4) / 1 280 étudiants réguliers = 25%

2° en sélectionnant au hasard un nombre x d'étudiants correspondant au pourcentage ainsi obtenu, la proportion devant être la même pour chaque programme offert par le collège. Ainsi dans l'exemple qui sert à illustrer notre propos, si la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier se répartit comme suit, (voir tableau), on devrait avoir comme échantillon d'étudiants les chiffres inscrits dans la colonne de droite:

Collège hypothétique

Familles de programmes	Population étudiante inscrite à l'enseignement régulier	Echantillon (25% de cette population)
Sciences pures	360	90
Sciences de la santé	280	70
Sciences humaines	400	100
Arts	80	20
Lettres	120	30
Techniques biologiques	20	5
Techniques physiques	20	5

Il convient de noter que le pourcentage servant de base à la sélection et à la répartition des étudiants "réguliers" variait d'un collège à l'autre. Pour l'ensemble des collèges participant à la recherche, il était, nous le rappelons, de 12%.

2.2 Les étudiants "adultes"

Pour ce qui est des étudiants relevant du service de l'éducation des adultes, chaque collège participant a été invité à constituer au hasard un échantillon de 12% d'étudiants adultes satisfaisant aux critères suivants:

a) ils suivent des cours au collège le soir;
b) ces cours s'échelonnent sur plusieurs semaines;
c) les étudiants en question devraient normalement avoir accès aux ressources visées par notre enquête.

A noter que le pourcentage (12%) d'étudiants adultes était ici le même pour tous les collèges participants.

En somme, nous avons cherché à rejoindre 12% de la clientèle étudiante, que celle-ci relève de l'enseignement régulier ou de l'éducation des adultes. Pour la sélection des étudiants considérés comme "réguliers", nous avons accordé une importance toute spéciale aux familles de programmes dans lesquelles ils étaient inscrits. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de constater que dans les résultats présentés dans notre rapport, nous soulignons à plusieurs reprises ce qui ressort de nos analyses quand on tient compte de cette variable. Nous avons formulé l'hypothèse que ce facteur pouvait nous permettre de mieux cerner plusieurs différences dans le comportement des étudiants face aux thèmes de notre recherche.

3. Le choix des professeurs

Le choix des professeurs s'est fait comme suit:

- professeurs choisis au hasard
- par le collège
- en tenant compte des départements.

Il s'agissait de choisir un professeur sur trois.

Le choix d'un échantillon systématique s'est imposé à nous en raison de la simplicité du procédé. Techniquement nous avons suggéré aux responsables locaux d'établir leur échantillon de professeurs à partir d'une liste alphabétique des professeurs de chaque département, en procédant de façon indépendante pour chaque département, c'est-à-dire en reprenant la procédure de décompte pour chaque département.

Si dans l'établissement de notre échantillon de professeurs nous avons réservé une telle place à la discipline ou à la spécialité enseignée, c'est que nous avons formulé l'hypothèse que les attitudes et comportements face aux ressources pouvaient varier suivant les départements. En nous souciant d'assurer un équilibre à cet égard, nous visions à mieux refléter la situation prévalant dans les 18 collèges touchés par notre enquête.

4. Le choix des préposés aux ressources

Dans le cas des préposés aux ressources - vu le petit nombre de personnes en cause - nous avons décidé de remettre un exemplaire de notre questionnaire à tous les membres des catégories de personnel suivantes:

- Technicien - soutien technique: (bibliotechnicien, technicien de travaux pratiques, technicien en administration, technicien en arts graphiques, technicien en audiovisuel, technicien en informatique, technicien en psychométrie, autre)
- Professionnel: (analyste, attaché d'administration, bibliothécaire, conseiller en mesure et évaluation, conseiller pédagogique, spécialiste en moyens et techniques d'enseignement, autre)
- Professionnel, responsable d'un service
- Cadre.

Ces personnes devaient exercer leurs fonctions dans les services ou secteurs d'activité que voici:

- Bibliothèque du collège (y compris mini-centres de ressources didactiques relevant de la bibliothèque).
- Audiovidéothèque ou mediathèque
- Service audiovisuel
- Recherche et expérimentation
- Informatique
- Documentation pédagogique
- Perfectionnement pédagogique
- Centre intégré de media ou de ressources (éducatives, didactiques, etc.)

Il n'y avait donc pas d'exclusion: toutes les personnes travaillant dans ces secteurs d'activité et exerçant une des fonctions énumérées plus haut ont été invitées à remplir le questionnaire conçu à l'intention du personnel préposé aux ressources. Il nous a semblé qu'à l'aide de leurs réponses et point de vues, il nous serait possible d'avoir une idée assez juste des modes d'utilisation des ressources et de l'interaction entre préposés et usagers.

II - CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS

1. Répartition des étudiants par collèges (E-1)*

1.1 Nous avions expédié 6 745 questionnaires aux étudiants "réguliers" et "adultes" des dix-huit collèges participant à notre recherche. De ce nombre, 4 377 nous ont été retournés, mais il nous a fallu en rejeter trois (3) par suite d'erreurs survenues au stade de la perforation des cartes servant à la transcription et au traitement des réponses. Nous avons donc dépouillé les réponses de 4 374 étudiants. On notera cependant que nous ignorons le collège fréquenté par 29 de nos répondants qui ont omis de répondre à la première question ou qui ont encerclé la mention "autre" (collège).

1.2 Le taux de réponses pour l'ensemble des collèges est de 64.4%: dans les collèges privés, il s'établit à 75.9% et dans les cégeps il est de 61.5%.

- Dans les collèges privés:
  - . trois collèges ont eu un taux se situant entre 75 et 79.9%;
  - . deux collèges ont eu un taux supérieur à 90%;
  - . un collège a eu un taux de 65.9%.

- Dans les collèges publics:
  - . neuf collèges ont eu un taux se situant entre

* La lettre E renvoie au questionnaire des étudiants, le chiffre 1 à la question no 1 de ce questionnaire. Tout au long de notre rapport nous utiliserons ces signes conventionnels.

60 et 64.9%;

. deux collèges ont eu un taux se situant entre 55 et 59.9%;

. un collège a eu un taux de 71.6%.

- Dans l'ensemble, les taux de réponses par collège sont donc les suivants:
  - entre 55 et 59.9%: 2 collèges
  - entre 60 et 64.9%: 9 collèges
  - entre 65 et 69.9%: 1 collège
  - entre 70 et 74.9%: 1 collège
  - entre 75 et 79.9%: 3 collèges
  - 90% et plus : 2 collèges

1.3 On trouvera en p. 54 un tableau qui fournit des précisions sur le poids relatif de chaque collège dans l'échantillon (nombre de questionnaires <u>expédiés</u>) et dans l'ensemble des répondants dont les questionnaires ont été <u>dépouillés</u> et analysés. Ce tableau indique également le pourcentage de répondants dans chaque collège.

1.4 Si on compare le nombre et le pourcentage de <u>questionnaires dépouillés</u> avec le nombre et le pourcentage de <u>questionnaires expédiés</u>, on constate qu'il y a une surreprésentation de l'ordre de 3.5% d'étudiants provenant de collèges privés (cf. Tableau no 2, p. 55) et une surreprésentation identique (3.5%) d'étudiants provenant de collèges de plus petite taille (population inférieure à 1 000 étudiants : c'est ce que révèle le tableau 3 , p. 56 .

Dans la présentation des résultats, nous opposerons, tout au long de notre rapport, les réponses provenant de collèges dont la population d'étudiants "réguliers" est inférieure à 1 000 à celles provenant de collèges dont la population d'étudiants "réguliers" est de 1 000 ou davantage. Nous désignerons les premiers: "collèges de plus petite taille" ou encore "petits collèges", tandis que les seconds seront présentés comme étant les "collèges de plus grande taille" " gros collèges" ou "collèges plus populeux". Si on se réfère aux catégories utilisées pour constituer les strates de l'échantillon, on aurait dû normalement retrouver l'opposition: "collèges dont la population est de 1 000 étudiants ou moins" en regard des "collèges dont la population est supérieure à 1 000 étudiants". En pratique, ce sont les mêmes collèges qui sont en cause.

2. Statut des répondants (E-2,5 et 7)

En très grande majorité, nos répondants (93%)* étaient des étudiants à temps complet; 89.8%* d'entre eux suivaient leur cours au collège le jour seulement et 92% relevaient de l'enseignement régulier comparativement à 75%* de l'éducation des adultes.

3. Sexe des répondants (E-4)

Nous avons dépouillé les réponses de 2 278 femmes (52.1%) et de 2 093 hommes (47.9%).

---

* Pourcentages ajustés, calculés en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

TABLEAU 1

ETUDIANTS: POURCENTAGES DE QUESTIONNAIRES DISTRIBUES ET DE QUESTIONNAIRES DEPOUILLES PAR COLLEGES.

Collège no (Ordre arbitraire)	% de l'ensemble des questionnaires expédiés (E)	% de l'ensemble des questionnaires dépouillés (D)	Différence En % (D-E)	% de répondants dans chaque collège: D/E
1	2.4	2.8	0.4	76.8
2	4.7	4.6	-0.1	62.1
3	2.0	2.0	-	64.1
4	12.1	11.4	-0.7	60.9
5	9.1	9.3	0.2	65.9
6	2.0	1.9	-0.1	61.9
7	2.0	2.2	0.2	71.6
8	5.4	5.3	-0.1	62.7
9	1.8	2.2	0.4	78.0
10	5.2	5.2	-	64.5
11	4.9	4.2	-0.7	55.1
12	11.8	10.2	-1.6	55.7
13	12.9	12.9	-	64.4
14	11.5	11.1	-0.4	62.4
15	2.1	3.2	1.1	95.1
16	2.1	2.6	0.5	77.9
17	2.1	3.2	1.1	94.4
18	5.8	5.7	-0.1	63.4
TOTAL	100 (N=6745)	(N=4345)	-	64.4

TABLEAU 2

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AUX ETUDIANTS ET QUESTIONNAIRES DEPOUILLES: REPARTITION SELON LE SECTEUR D'APPARTENANCE PRIVE - PUBLIC

SECTEUR	Questionnaires expédiés		Questionnaires dépouillés		ECART
	N	%	N	%	
PRIVE (6 collèges)	1329	19.7	1010	23.2	+3.5
PUBLIC (12 collèges)	5416	80.3	3335	76.8	-3.5
TOTAL	6745	100.0	4345 *	100.0	-

* Parmi les 4,374 questionnaires dépouillés, 29 ne comportaient pas de précision touchant le collège fréquenté: 18 étudiants n'ont pas répondu à la question, 11 étudiants ont encerclé la mention "autre" (collège).

TABLEAU 3

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AUX ETUDIANTS
ET QUESTIONNAIRES DEPOUILLES: REPARTITION
SELON LES STRATES DE L'ECHANTILLON

STRATE	COLLEGES	QUESTIONNAIRES EXPEDIES		QUESTIONNAIRES DEPOUILLES		ECART % (+ ou -)
		N	%	N	%	
No 1 (Privé 1 à 500)	1	123	1.8	96	2.2	+0.4
No 2 (Public 1 à 1000)	3	402	6.0	265	6.1	+0.1
No 3 (Privé 501 à 1000)	4	595	8.8	511	11.8	+3.0
No 4 (Public 1001 à 2000)	5	1758	26.1	1085	25.0	-1.1
No 5 (Privé 1001 et plus)	1	611	9.0	403	9.2	+0.2
No 6 (Public 2001 et plus)	4	3256	48.3	1985	45.7	-2.6
TOTAL	18	6745	100	4345*	100	-

* Parmi les 4,374 questionnaires dépouillés, 29 ne comportaient pas de précision touchant le collège fréquenté: 18 étudiants n'ont pas répondu à la question, 11 étudiants ont encerclé la mention "autre" (collège).

4. Genre d'études poursuivies (E-6, 8 et 9)

4.1 Une légère majorité de nos répondants (2415 ou 55.2%) suivait des cours d'enseignement général, les autres se partageant comme suit: 1870 ou 42.8% des cours d'enseignement professionnel; 30 ou 0.7% des cours de culture populaire; 42 ou 1.0% ont encerclé la mention "autre" et 17 sujets ou 0.4% n'ont pas répondu à la question.

4.2 Invités à identifier le programme d'enseignement général ou professionnel dans lequel ils sont inscrits, nos répondants ont fourni les réponses suivantes:

- Sciences pures:	471 (10.8%)
- Sciences de la santé:	439 (10.0)
- Sciences humaines:	881 (20.1)
- Sciences administratives:	363 (8.3)
- Arts:	91 (2.1)
- Lettres:	178 (4.1)
- Techniques biologiques:	454 (10.4)
- Techniques physiques:	385 (8.8)
- Techniques humaines:	319 (7.3)
- Techniques administratives:	552 (12.6)
- Arts (programmes professionnels)	70 (1.6)
- Non inscrits dans un programme d'enseignement général ou professionnel:	90 (2.1)
- Ne sais pas:	21 (0.5)
- Sans réponse	60 (1.4)

4.3 Les étudiants avaient à préciser (Question no 8) si leurs études actuelles visent l'obtention d'un diplôme (degré, attestation officielle, etc.) de niveau collégial. Les résultats sont assez étonnants:

Non:	61 (1.4)
Diplôme d'études collégiales:	240 (5.5)
Certificat d'études collégiales:	31 (0.7)
Attestation d'études collégiales:	37 (0.8)
Autre:	9 (0.2)
Sans réponse:	3724 (85.1)
N'ont rien encerclé:	272 (6.4)

Comment expliquer pareils résultats? La réponse est simple: les directives aux répondants comportaient une malencontreuse erreur! En effet, ceux qui disaient relever de l'enseignement régulier (question no 7) recevaient la directive de ne pas répondre à la question no 8! D'où l'allure des résultats, lorsqu'on sait que massivement nos répondants relevaient de l'enseignement régulier. En fait, cette directive n'avait aucune raison d'être à la question no 7. C'est à la question no 8 qu'elle trouvait une justification.

5. <u>Age des répondants étudiants</u> (E-3)

5.1 Touchant l'âge des étudiants qui ont répondu à notre questionnaire, voici d'abord les résultats d'ensemble:

Age	N (d'étudiants)	% (ajusté)	Cumulatif (ajusté)
17 ans ou moins	771	18.4	18.4
18 ans	1122	26.7	45.1
19 ans	962	22.9	68.0
20-21 ans	886	21.1	89.1
22 ans et plus	456	10.9*	100
TOTAL	4197**	100	

Médiane: <u>19.2 ans</u>

* 6.4% (N= 267) de ce groupe se situent dans la catégorie 22-24 ans

** Il nous manque donc les précisions nécessaires pour 177 de nos répondants.

5.2 <u>Résultats par familles de programmes</u>

Les résultats détaillés par familles de programmes sont présentés dans le tableau 4 (p. 62). Comme il fallait s'y attendre*, les répondants provenant de l'enseignement général sont dans l'ensemble plus jeunes que ceux qui sont inscrits dans des programmes de l'enseignement professionnel. C'est ce que révèle le tableau 5 (p. 63). On y remarque en effet que:

* Les programmes d'enseignement général étant d'une durée de deux ans tandis que ceux de l'enseignement professionnel durent normalement trois ans.

5.2.1 57.8% des répondants du général ont 18 ans ou moins contre 27.7% pour ceux du professionnel; 55% des répondants du professionnel ont entre 19 et 21 ans contre 35.9% pour ceux du général; 17.2% des répondants du professionnel ont 22 ans et plus contre seulement 6.2% pour ceux du général;

5.2.2 les catégories d'âge les plus jeunes sont dominées par les répondants provenant du général tandis que les catégories d'âge les plus vieilles le sont par les répondants provenant du professionnel:

77.6% des répondants qui ont 17 ans ou moins viennent du général
71.5% des répondants qui ont 18 ans viennent du général
56.6% des répondants qui ont 19 ans viennent du général
63.4% des répondants qui ont 20-21 ans viennent du professionnel
67.1% des répondants qui ont 22 ans et plus viennent du professionnel.

5.2.3 C'est dans les programmes de sciences pures et de sciences de la santé que l'on trouve proportionnellement le plus grand nombre de répondants plus jeunes ainsi qu'en font foi les données suivantes:

Familles de programmes	17 ans ou moins	18 ans	Total
Sciences pures	31.5%	38.9%)	70.4%
Sciences de la santé	33.0%	33.7%	66.7%
Ensemble des répondants étudiants	18.4%	26.7%	45.1%

5.2.4 Le tableau no 4 nous apprend d'ailleurs que c'est dans les programmes de sciences pures et de sciences de la santé que l'âge médian est le plus bas et dans les programmes de techniques humaines et de techniques physiques qu'il est le plus élevé.

La médiane est de 18.762 ans pour les étudiants de l'enseignement général et de 19.949 ans pour ceux de l'enseignement professionnel.

TABLEAU 4

REPONSES DES ETUDIANTS: REPARTITION SELON L'AGE

ET LE PROGRAMME DE FORMATION (FAMILLES DE PROGRAMMES)

Programmes / Age des répondants	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences de l'administration	Arts	Lettres	Techniques biologiques	Techniques physiques	Techniques humaines	Techniques de l'administration	Arts (Programmes professionnels)	Total
17 ans ou moins	148* 31.4 19.2 3.5	145 33.0 18.8 3.5	187 21.3 24.3 4.5	69 19.0 8.9 1.6	9 9.9 1.2 .2	40 22.6 5.2 1.0	38 8.4 4.9 0.9	33 8.7 4.3 0.8	27 8.5 3.5 0.6	69 12.5 8.9 1.6	6 8.6 0.8 0.1	771 18.3
18 ans	183 38.9 16.3 4.4	148 33.7 13.2 3.5	260 29.6 23.2 6.2	135 37.2 12.0 3.2	26 28.6 2.3 0.6	50 28.2 4.5 1.2	72 15.9 6.4 1.7	72 18.8 6.4 1.7	52 16.3 4.6 1.2	112 20.3 10.0 2.7	12 17.1 1.1 0.3	1122 26.7
19 ans	77 16.4 8.0 1.8	95 21.6 9.9 2.3	225 25.6 23.4 5.4	83 22.9 8.6 2.0	17 18.7 1.8 0.4	48 27.1 5.0 1.1	119 26.2 12.4 2.8	81 21.4 8.4 1.9	61 19.1 6.3 1.5	137 24.8 14.2 3.3	19 27.1 2.0 0.5	962 22.9
20-21 ans	45 9.6 5.1 1.1	38 8.7 4.3 0.9	136 15.5 15.3 3.2	52 14.3 5.9 1.2	25 27.5 2.8 0.6	28 15.8 3.2 0.7	152 33.5 17.2 3.6	127 33.2 14.3 3.0	106 33.2 12.0 2.5	154 27.9 17.4 3.7	23 32.9 2.6 0.5	886 21.1
22 ans et plus	17 3.5 3.7 0.4	13 3.0 2.9 0.3	71 8.0 15.6 1.6	24 6.6 5.3 0.6	14 15.4 3.1 0.3	11 6.3 2.4 0.3	73 16.2 16.0 1.7	70 18.3 15.4 1.6	73 22.8 16.0 1.7	80 14.4 17.5 1.9	10 14.3 2.2 0.2	456 10.9
TOTAL	470 11.2	439 10.5	879 20.9	363 8.6	91 2.2	177 4.2	454 10.8	383 9.1	319 7.6	552 13.2	70 1.7	4197 100
MEDIANE	18.475	18.503	18.971	18.833	19.612	18.970	19.983	20.086	20.368	19.693	19.894	19.213

* Dans chaque cellule: le chiffre du haut indique le nombre brut de réponses; le deuxième chiffre donne le pourcentage vertical (par rapport au total de la colonne); le troisième chiffre donne le pourcentage horizontal (par rapport au total de la ligne ou de la rangée); le quatrième chiffre donne le pourcentage par rapport au total général (inscrit à l'angle inférieur droit du tableau).

TABLEAU 5

REPONSES DES ETUDIANTS: REPARTITION SELON L'AGE ET L'APPARTENANCE A L'ENSEIGNEMENT GENERAL ET A L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Enseignement / Age	Général	Professionnel	Total
17 ans ou moins	598* 77.6 24.7 14.2	173 22.4 9.7 4.1	771 18.4
18 ans	802 71.5 33.1 19.1	320 28.5 18.0 7.6	1122 26.7
19 ans	545 56.6 22.5 13.0	417 43.3 23.4 9.9	962 22.9
20-21 ans	324 36.6 13.4 7.7	562 63.4 31.6 13.4	886 21.1
22 ans et plus	150 32.9 6.2 3.6	306 67.1 17.2 7.3	456 10.9
TOTAL	2419 (57.6)	1778 (42.4)	4197 (100)
Médiane	18.762	19.949	19.213

* Dans chaque cellule: le chiffre du haut indique le nombre brut de réponses; le deuxième chiffre donne le pourcentage horizontal (par rapport au total de la ligne ou de la rangée); le troisième chiffre donne le pourcentage vertical (par rapport au total de la colonne); le quatrième chiffre donne le poucentage par rapport au total général inscrit à l'angle inférieur droit du tableau.

6. Répartition des répondants étudiants selon le sexe et le programme de formation (E-4)

6.1 Considérés dans l'ensemble, nos répondants étudiants se partagent à peu près également entre femmes (51.8%) et hommes (48.2%). Toutefois il n'y a que dans le programme des sciences de la santé que cette répartition se retrouve à peu près dans les mêmes proportions (55.8 F contre 44.2 H). Dans les autres, on note des écarts qui sont toujours supérieurs. Les fluctuations les plus importantes se retrouvent dans les programmes suivants:

	Femmes		Hommes		
	N	%	N	%	% de répondants*
Techniques physiques	31	8.1	354	91.9	9.2
Sciences pures	98	20.8	373	79.2	11.2
Techniques biologiques	348	77.0	104	23.0	10.8
Lettres	136	76.4	42	23.6	4.2
Techniques humaines	234	73.4	85	26.6	7.6

6.2 Si on analyse programme par programme, on obtient la configuration suivante. Les femmes sont davantage représentées dans les programmes suivants:

- sciences de la santé (55.8%) de 439 (10.5%)*
- sciences humaines (58.4%) de 880 (21.0%)
- arts (61.5%) de 91 (2.2%)
- lettres (76.4%) de 178 (4.2%)
- techniques biologiques (77.0%) de 452 (10.8%)
- techniques humaines (73.4%) de 319 (7.6%)
- techniques administratives (61.2%) de 552 (13.1%)
- arts (programmes professionnels) (71.4%) de 70 (1.7%)

* Poids dans l'ensemble des questionnaires dépouillés (où N = 4 200).

Les hommes par contre sont plus nombreux que les femmes dans les programmes de:

- sciences pures	(79.2%)	de 471	(11.2%)*
- sciences administratives	(65.6%)	de 363	(8.6%)
- techniques physiques	(91.9%)	de 335	(9.2%)

* Poids dans l'ensemble des questionnaires dépouillés (où N= 4 200).

7. Nombre de sessions au collège (E-10)

7.1 Résultats d'ensemble

	N	%
Une ou deux sessions:	1842	44.0
Trois ou quatre sessions:	1432	34.2
Cinq ou six sessions:	660	15.8
Sept sessions ou plus:	248	5.9

7.2 Répartition selon l'appartenance à l'enseignement général et à l'enseignerent professionnel

Enseignement / Sessions	Général	Professionnel	Total
Une ou deux	1268 68.8 52.6 30.3	574 31.2 32.4 13.7	1842 44.0
Trois ou quatre	862 60.2 35.8 20.6	570 39.8 32.1 13.6	1432 34.2
Cinq ou six	238 36.1 9.9 5.7	422 63.9 23.8 10.1	660 15.8
Sept ou plus	41 16.5 1.8 0.9	207 83.5 11.7 4.9	248 5.9
TOTAL	2409 57.6	1773 42.4	4182 100.0

D'où l'on peut voir que:

52.6% des répondants du général en étaient à leur première ou deuxième session.

(A) 35.8% des répondants du général en étaient à leur troisième ou quatrième session.

52.4% des répondants du professionnel en étaient à leur première ou deuxième session.

(B) 32.1% des répondants du professionnel en étaient à leur troisième ou quatrième session.

23.8% des répondants du professionnel en étaient à leur cinquième ou sixième session.

68.8% des répondants qui en étaient à leur première ou deuxième session sont du général.

(C) 60.2% des répondants qui en étaient à leur troisième ou quatrième session sont du général.

63.9% des répondants qui en étaient à leur cinquième ou sixième session sont du professionnel.

83.5% des répondants qui en étaient à leur septième session ou davantage sont du professionnel.

6.3 Dans quelle mesure, ces répondants sont-ils représentatifs de la population étudiante qui fréquentait les 18 collèges où notre enquête a été menée?

Il ne nous a pas été possible de mener une étude très poussée sur cette question. D'une part, nous ne disposions pas de statistiques précises touchant la clientèle adulte qui fréquentait ces établissements au moment où notre questionnaire a été adressé aux étudiants.

D'autre part, le mode de sélection des étudiants au plan local ne prenait pas en considération l'âge ou le sexe des répondants éventuels ni le nombre de sessions passées au collège. Nous ne sommes donc pas en mesure

de tenir compte de ces variables dans nos analyses.

6.4 A titre de coup de sonde tout simplement, nous nous contenterons de confronter les caractéristiques de l'ensemble des étudiants qui ont rempli notre questionnaire à celles des étudiants qui, à la session d'hiver de 1978, relevaient de l'enseignement régulier dans les 18 collèges en question.

Le tableau no 6 fournit les chiffres détaillés de cette population. Ce tableau nous permet de dégager les constatations suivantes:

à la session d'hiver 1978, dans les collèges où a été effectuée notre recherche , on comptait 26 866 étudiants relevant de l'enseignement régulier:

- 14 125 suivaient des cours d'enseignement général, soit 52.6%
- 12 741 suivianet des cours d'enseignement professionnel, soit 47.4%.

Ce qui nous permet d'avancer que les étudiants du général ont répondu en plus grand nombre à notre questionnaire, puisque notre échantillon de répondants comptait 55.2% d'étudiants du général contre 42.8% des cours d'enseignement professionnel.

6.5 Programme par programme, voici le poids relatif de chacun dans l'ensemble de la population étudiante et dans notre échantillon de répondants:

Familles de programmes	Poids relatif dans la population des 18 collèges. Session d'hiver 1978 (P) (en %)	Poids relatif dans notre échantillon de répondants (E) (en %)	Différence (E-P) (en %)
Sciences pures	9.5	10.8	1.3
Sciences de la santé	10.0	10.0	-
Sciences humaines	20.0	20.1	0.1
Sciences de l'administration	7.4	8.3	0.9
Arts	1.6	2.1	0.5
Lettres	4.1	4.1	-
ENSEIGNEMENT GENERAL	52.6	55.2	2.6
Techniques biologiques	12.8	10.4	-2.4
Techniques physiques	11.6	8.8	-2.8
Techniques humaines	7.6	7.3	-0.3
Techniques de l'administration	13.0	12.6	-0.4
Arts (progr. prof.)	2.5	1.6	-0.9
ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	47.4	42.8	-4.6

Malgré leurs limites évidentes, ces données permettent tout de même d'avoir une certaine idée du caractère représentatif de nos répondants. Pour ceux qui pourraient être intéressés à les connaître, nous fournissons dans deux tableaux complémentaires les statistiques de la population étudiante quand on tient compte:

- du secteur d'appartenance: collèges privés - cégeps (tableau no7)
- de la taille des établissements: collèges comptant moins de 1 000 étudiants et les autres (tableau no 8).

Si on se rappelle que les étudiants des collèges privés et des collèges comptant moins de 1 000 étudiants ont répondu dans de plus fortes proportions (3.5%) que les autres et si on tient compte du fait que, dans ces collèges, on dispense beaucoup plus de programmes d'enseignement général que d'enseignement professionnel on est fondé de croire que c'est là un des facteurs permettant de comprendre pourquoi notre échantillon de répondants comporte un pourcentage plus élevé d'étudiants du général.

TABLEAU 6

POPULATION ETUDIANTE DES 18 COLLEGES OU A ETE MENEE NOTRE ENQUETE: HIVER 1978. ETUDIANTS RELEVANT DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER. REPARTITION SELON LE SEXE ET LES FAMILLES DE PROGRAMMES

Familles de Programmes	Enseignement régulier		
	Hommes	Femmes	Total
Sciences pures	2096	451	2547
Sciences de la santé	1333	1343	2676
Sciences humaines	2389	2988	5377
Sciences de l'administration	1442	554	1996
Arts	171	262	433
Lettres	264	832	1096
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT GENERAL	7695	6430	14125
Techniques biologiques	710	2728	3438
Techniques physiques	2914	190	3104
Techniques humaines	435	1612	2047
Techniques de l'administration	1304	2189	3493
Arts (prog. professionnels)	286	373	659
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	5649	7092	12741
TOTAL	13344	13522	26866

TABLEAU 7

POPULATION ETUDIANTE DES 18 COLLEGES
OU A ETE MENEE NOTRE ENQUETE: HIVER 1978.
ETUDIANTS RELEVANT DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER.
REPARTITION ENTRE CEGEPS (N=12) ET COLLEGES PRIVES (N=6)

Familles de Programmes (ENSEIGNEMENT REGULIER)	CEGEPS			Collèges PRIVES			Total		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Sciences pures	1463	307	1770	633	144	777	2096	451	2547
Sciences de la santé	942	896	1838	391	447	838	1333	1343	2676
Sciences humaines	1873	2383	4256	516	605	1121	2389	2988	5377
Sciences de l'administration	1021	397	1418	421	157	578	1442	554	1996
Arts	143	182	325	28	80	108	171	262	433
Lettres	208	711	919	56	121	177	264	832	1096
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT GENERAL	5650	4876	10526	2045	1554	3599	7695	6430	14125
Techniques biologiques	701	2592	3293	9	136	145	710	2728	3438
Techniques physiques	2897	185	3082	17	5	22	2914	190	3104
Techniques humaines	358	934	1292	77	678	755	435	1612	2047
Techniques de l'administration	1256	2128	3384	48	61	109	1304	2189	3493
Arts (prog. professionnels)	281	292	573	5	81	86	286	373	659
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	5493	6131	11624	156	961	1117	5649	7092	12741
TOTAL	11143	11007	22150	2201	2515	4716	13344	13522	26866

TABLEAU 8

POPULATION ETUDIANTE DES 18 COLLÈGES OU A ETE MENEE NOTRE ENQUÊTE:
HIVER 1978. ETUDIANTS RELEVANT DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER
REPARTITION SELON LA TAILLE DES ETABLISSEMENTS: COLLEGES
(N= 8) COMPTANT MOINS DE 1 000 ETUDIANTS ET LES AUTRES COLLEGES (N= 10)

Familles de Programmes	Collèges comptant moins de 1000 étudiants			Collèges comptant 1 000 étudiants et plus			Total		
ENSEIGNEMENT REGULIER	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Sciences pures	545	131	676	1551	320	1871	2096	451	2547
Sciences de la santé	403	397	800	930	946	1876	1333	1343	2676
Sciences humaines	600	698	1298	1789	2290	4079	2389	2988	5377
Sciences de l'administration	390	158	548	1052	396	1448	1442	554	1996
Arts	14	43	57	157	219	376	171	262	433
Lettres	48	112	160	216	720	936	264	832	1096
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT GENERAL	2000	1539	3539	5695	4891	10586	7695	6430	14125
Techniques biologiques	181	519	700	529	2209	2738	710	2728	3438
Techniques physiques	240	6	246	2674	184	2858	2914	190	3104
Techniques humaines	56	391	447	379	1221	1600	435	1612	2047
Techniques de l'administration	180	367	547	1124	1822	2946	1304	2189	3493
Arts (prog. professionnels)	5	81	86	281	292	573	286	373	659
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	662	1364	2026	4987	5728	10715	5649	7092	12741
TOTAL	2662	2903	5565	10682	10619	21301	13344	13522	26866

8. Temps consacré aux études, à la lecture, à la radio et à la télévision

Contrairement aux autres statistiques analysées dans ce chapitre, les données que nous allons maintenant présenter ne sont pas à proprement parler de l'ordre des renseignements généraux. On aurait dû normalement les retrouver plus loin dans le rapport disséminées dans trois chapitres différents. Pour des raisons de commodité, nous avons cru opportun de les rassembler ici quitte à y référer lorsqu'il sera question notamment des attitudes et des comportements des étudiants à l'endroit de la lecture, de la documentation écrite et de l'audiovisuel. Comme telles, elles contribuent d'ailleurs à mieux caractériser les étudiants qui ont participé à notre enquête.

8.1 Les questions nos 11 et 12 amenaient les étudiants à préciser: a) combien d'heures de cours, de laboratoires et d'ateliers ils avaient par semaine au cours de la session où ils ont eu à répondre au questionnaire; b) combien d'heures par semaine ils consacrent en moyenne à leurs études, en plus de ces heures de cours, de laboratoires et d'ateliers.

Nous présentons dans le tableau no 9 , p. 78 les résultats à ces deux questions pour l'ensemble des étudiants (traitement univarié).

8.2 Bien entendu les données varient quand on passe d'une famille de programmes à une autre. Afin d'avoir un certain aperçu de ces différences, nous avons calculé le nombre d'heures médian tant pour les heures de cours, de laboratoires et d'ateliers que pour les heures supplémentaires consacrées chaque semaine aux études en distinguant suivant les familles de programmes. Ces calculs nous ont permis d'établir les profils suivants:

Familles de programmes	Heures de cours, d'ateliers et de laboratoires par semaine Médiane	Heures supplémentaires consacrées aux études par semaine Médiane	Total heures par semaine. Médiane
Sciences pures	25.5	15.1	40.6
Sciences de la santé	25.5	17.2	42.7
Sciences humaines	20.6	10.7	31.3
Sciences administratives	21.1	11.5	32.6
Arts	22.6	14.0	36.6
Lettres	20.2	10.3	30.5
Techniques biologiques	25.7	13.8	39.5
Technique physiques	25.8	11.3	37.1
Techniques humaines	22.1	9.1	31.2
Techniques administratives	21.1	11.6	32.7
Arts (programmes profes.)	25.4	14.6	40.0
Total	22.3	12.3	34.6

Ces chiffres indiquent des tendances centrales. C'est dire que dans chaque famille de programmes, certains étudiants consacrent plus de temps à leurs études, d'autres en consacrent moins. Il est déjà éclairant de constater que pour l'ensemble des répondants c'est 34.6 heures par semaine que l'on dit consacrer directement aux études, mais dans plusieurs programmes c'est plutôt de 40 heures qu'il faut parler.

8.3 Soucieux de tirer parti d'autres données que notre questionnaire nous avait permis de recueillir, nous avons construit un tableau permettant de savoir, pour chaque famille de programmes, combien d'heures par semaine les étudiants consacrent aux activités suivantes:

- cours, laboratoires et ateliers (E-11);
- études (en plus des heures de cours, de laboratoires et d'ateliers, E-12);
- lectures en rapport direct avec les études (E-22-23);
- autre genre de lectures (E-22-23);
- regarder des émissions de télévision (E-37);
- écouter des émissions de radio (E-39).

Le tableau no 10 fournit le détail des réponses à toutes ces questions. Ici encore il s'agit de tendances centrales obtenues par le calcul de la médiane pour chaque famille de programmes et pour l'ensemble des répondants.

Nous croyons que ces données devraient intéresser plusieurs de nos lecteurs en ce qu'elles permettent d'avoir une idée du nombre d'heures par semaine que les étudiants consacrent à leurs études et de celles qu'ils réservent à la lecture, à la radio et à la télévision sans rapport avec les études.

8.4 Comment avons-nous pu répartir le nombre d'heures de lectures entre celles qui avaient une relation directe avec les études et les autres? Nous avons procédé comme suit: pour chaque famille de programmes et pour l'ensemble des répondants, nous avons multiplié le nombre d'heures médian de lectures par semaine (question no 22) par le pourcentage médian des lectures faites strictement en fonction des études (question no 23).

Exemple: pour les étudiants de sciences pures, le nombre d'heures median de lectures par semaine était de 5.968 h. et le pourcentage médian des lectures faites strictement en fonction des études de 68.9%.

Nous avons donc multiplié 5.968 x 68.9% = 4.1 heures consacrées à des lectures ayant un rapport direct avec les études. En arrondissant, nous avons donc obtenu pour cette famille de programmes les résultats suivants: 6 heures de lecture par semaine dont 4.1 heures faites strictement en fonction des études et 1.9 heures pour d'autres types de lectures. Nous avons fait de même pour chaque famille de programmes.

Dans l'analyse des statistiques contenues dans ce tableau, le lecteur doit avoir à l'esprit qu'il peut y avoir recoupement entre certaines des heures consacrées aux études (question no 12) et certaines de celles consacrées à des lectures faites strictement en fonction des études (question no 23).

Si on garde à l'esprit les deux principales réserves que nous avons formulées (les chiffres indiquent des tendances centrales et il y a possibilité de certains recoupements entre les heures consacrées aux études et les heures de lectures faites strictement en fonction des études), l'intérêt d'un tel ensemble de données nous semble indéniable. Nous reviendrons là-dessus plus loin dans notre rapport.

TABLEAU 9

ETUDIANTS: HEURES DE COURS, DE LABORATOIRES ET D'ATELIERS PAR SEMAINE ET HEURES CONSACREES A LEURS ETUDES PAR SEMAINE ET EN MOYENNE EN PLUS DE LEURS HEURES DE COURS, DE LABORATOIRES ET D'ATELIERS.

Résultats pour l'ensemble des 4 374 répondants

	Moins de 5h N %	Entre 5 et 9h N %	Entre 10 et 14h N %	Entre 15 et 19h N %	Entre 20 et 24h N %	Entre 25 et 29h N %	30h et plus N %	Sans Réponse N %
Heures de cours, de laboratoires et d'ateliers par semaine durant cette session-ci	249 (5.7)	255 (5.8)	263 (6.0)	549 (12.6)	1465(33.5)	1089 (24.9)	372 (8.5)	132 (3.0)
Heures consacrées en moyenne/par semaine aux études en plus des heures de cours, de laboratoires et d'ateliers	499 (11.4)	1094(25.0)	1025(23.4)	819 (18.7)	482 (11.0)	211 (4.8)	141 (3.2)	103 (2.4)

TABLEAU 10

PAR SEMAINE, HEURES DE COURS, DE LABORATOIRES ET D'ATELIERS, HEURES DE LECTURE, HEURES D'ETUDE, HEURES CONSACREES A LA RADIO ET A LA TELEVISION PAR LES ETUDIANTS. REPARTITION PAR FAMILLE DE PROGRAMMES. TENDANCES CENTRALES OBTENUES PAR LE CALCUL DE LA MEDIANE POUR CHAQUE FAMILLE DE PROGRAMMES ET POUR L'ENSEMBLE DES REPONDANTS.

Programmes Heures/semaine consacrées à	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences de l'administration	Arts (Gén.)	Lettres	Techniques biologiques	Techniques physiques	Techniques humaines	Techniques de l'administration	Arts (Prof.)	Ensemble
Cours, laboratoires ateliers	25.5	25.5	20.6	21.1	22.6	20.2	25.7	25.8	22.1	21.1	25.4	22.3
Heures d'étude	15.1	17.2	10.7	11.5	14.0	10.3	13.8	11.3	9.1	11.6	14.6	12.3
Lectures en fonction des études	4.1	5	4.5	3.3	2.5	5.9	5.7	3.1	4.3	3.3	4.8	4.2
Autres lectures	1.9	2	3.1	2.3	2.2	3.9	1.9	1.8	2.8	2.4	2.4	2.4
Total	6.0	7	7.6	5.6	4.7	9.8	7.6	4.9	7.1	5.7	7.2	6.6
Heures consacrées à la télévision	7.6	6.8	7.3	8.9	5.3	7.1	7.1	8.5	7.1	8.3	7.5	7.6
Heures consacrées à la radio	5.1	4.8	5.3	5.7	5.0	6.7	5.2	6.3	5.7	6.1	7.4	5.4
TOTAL h./sem.	59.3	61.3	51.5	52.8	51.6	54.1	59.4	56.8	51.1	52.8	62.1	54.2
Heures consacrées aux études par semaine	44.7 (75.4)	47.7 (77.8)	35.8 (69.5)	35.9 (68.0)	39.1 (75.8)	36.4 (67.3)	45.2 (76.1)	40.2 (70.8)	35.5 (69.5)	36.0 (68.2)	44.8 (72.1)	38.8 (71.6)
Heures consacrées à la lecture, radio, télévision sans rapport avec les études	14.6 (24.6)	13.6 (22.2)	15.7 (30.5)	16.9 (32.0)	12.5 (24.2)	17.7 (32.7)	14.2 (23.9)	16.6 (29.2)	15.6 (30.5)	16.8 (31.8)	17.3 (27.9)	15.4 (28.4)
Heures/semaine %	59.3 (100)	61.3 (100)	51.5 (100)	52.8 (100)	51.6 (100)	54.1 (100)	59.4 (100)	56.8 (100)	51.1 (100)	52.8 (100)	62.1 (100)	54.2 (100)

III - CARACTERISTIQUES DES PROFESSEURS

1. Répartition des répondants par collèges (P-1 et 3)*

1.1 Le questionnaire des professeurs a été envoyé à 834 personnes enseignant dans l'un ou l'autre des dix-huit (18) collèges qui participaient à la recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques. Nous avons reçu les réponses de 402 (48.2%) professeurs et avons retenu, pour les fins de ce rapport, les données provenant des 395 (47.4%) questionnaires qui comportaient une identification du collège où enseignaient les répondants.

1.2 Le tableau no 11 (p. 82) renseigne le lecteur sur le pourcentage de questionnaires expédiés dans chaque collège (colonne 1), le pourcentage de questionnaires dépouillés dans chacun (colonne 2), la différence en pourcentages entre les questionnaires dépouillés et les questionnaires expédiés (colonne 3) et le pourcentage de questionnaires dépouillés par rapport au nombre de questionnaires expédiés dans chaque collège (colonne 4). Si nous examinons les taux de réponses par collèges, nous remarquons que:

1.2.1 dans un collège on a eu un taux de 100% de répondants alors qu'à l'inverse, dans un autre établissement, aucun des professeurs dont nous avons sollicité la collaboration n'a répondu à notre questionnaire;

---

* La lettre P renvoie au questionnaire des professeurs, le chiffre au numéro de la question.

1.2.2 pour les seize autres collèges les pourcentages se répartissent comme suit:

- moins de 10% = 1 collège
- entre 20 et 29% = 1 collège
- entre 30 et 39% = 3 collèges
- entre 40 et 49% = 1 collège
- entre 50 et 59% = 3 collèges
- entre 60 et 69% = 2 collèges
- entre 70 et 79% = 1 collège
- entre 80 et 89% = 2 collèges
- entre 90 et 99% = 2 collèges

C'est dire que dans 11 collèges nous avons eu un taux de répondants supérieur à 50%; pour 13 des 18 collèges, le taux est supérieur à 39%*.

1.2.3 Si on pousse plus loin l'analyse des pourcentages de questionnaires dépouillés par rapport aux questionnaires expédiés, on est amené à constater qu'il y a, en regard de l'échantillon prévu, une surreprésentation des professeurs enseignant dans des collèges de petite taille (moins de 1,000 étudiants) qui est de l'ordre de 5.0% (cf. tableau no 12 p. 83) et de ceux des collèges privés de l'ordre de 13.2% (cf. tableau no 13 , p. 84). Le pourcentage de réponses dans les collèges privés a été de 84.9% tandis que dans les cégeps il était de 39.9%.

---

* La disparité des taux de réponses d'un collège à l'autre constituait un problème important face auquel il nous a fallu prendre position: voir à ce sujet, pp. 26-27.

TABLEAU 11

PROFESSEURS: POURCENTAGES DE QUESTIONNAIRES DISTRIBUES ET DE QUESTIONNAIRES DEPOUILLES PAR COLLEGES

Collège no (ordre arbitraire)	% de l'ensemble des questionnaires expédiés (E)	% de l'ensemble des questionnaires dépouillés (D)	Différence en % (D - E)	% de répondants dans chaque collège: D/E
1	9.2	6.1	-3.1	31.2
2	10.8	7.3	-3.5	32.2
3	1.8	3.8	+2.0	100.0
4	5.2	5.6	+0.4	51.2
5	1.8	3.0	+1.2	80.0
6	13.2	12.4	-0.8	44.5
7	2.6	-	-2.6	-
8	4.7	7.3	+2.6	74.4
9	7.9	10.9	+3.0	65.2
10	4.0	3.3	-0.7	39.4
11	2.4	4.6	+2.2	90.0
12	3.6	6.3	+2.7	83.3
13	4.3	0.8	-3.5	8.3
14	2.4	4.8	+2.4	95.0
15	2.4	3.0	+0.6	60.0
16	9.0	9.9	+0.9	52.0
17	8.0	3.5	-4.5	20.9
18	6.7	7.3	+0.6	51.8
TOTAL	100 (N = 834)	100 (N = 395)		

TABLEAU 12

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AUX PROFESSEURS ET QUESTIONNAIRES DEPOUILLES: REPARTITION SELON LES STRATES DE L'ECHANTILLON

STRATE	Nombre de collèges	Questionnaires expédiés N (834)	%	Questionnaires dépouillés N (395)	%	Ecart % (+ ou -)
No 1 (Privé 1 à 500)	1	15	1.8	15	3.8	+2.0
No 2 (Public 1 à 1000)	3	78	9.3	15	3.8	- 5.5
No 3 (Privé 501 à 1000)	4	85	10.2	74	18.7	+ 8.5
No 4 (Public 1001 à 2000)	5	275	33.0	131	33.2	+ 0.2
No 5 (Privé 1001 et plus)	1	39	4.7	29	7.3	+ 2.6
No 6 (Public 2001 et plus)	4	342	41.0	131	33.2	- 7.8
TOTAL	18	834	100	395	100.0	

TABLEAU 13

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AUX PROFESSEURS ET QUESTIONNAIRES DEPOUILLES: REPARTITION SELON LE SECTEUR D'APPARTENANCE PRIVE-PUBLIC

SECTEUR	Questionnaires expédiés		Questionnaires dépouillés		Ecart %
	N (834)	%	N (395)	%	
PRIVE (6 collèges)	139	16.7	118	29.9	+ 13.2
PUBLIC (12 collèges)	695	83.3	277	70.1	- 13.2

1.3 Une question invitait les professeurs à nous dire, si, durant la session précédant celle où le questionnaire a été administré, ils enseignaient dans le même collège. A cela, 362 (ou 91.6%) ont répondu par l'affirmative; 23 (5.8%) ont répondu "non", 3 (0.8%) "en partie" et 7 n'ont pas répondu. Cette précision a son importance puisque, à plusieurs reprises dans le questionnaire, nous posions des questions se rapportant à la "session précédant celle-ci". A la fin du questionnaire d'ailleurs (P-72), nos répondants, dans une proportion de 78.7%, nous ont indiqué que leurs pratiques pédagogiques de cette session-là avaient pas mal voire beaucoup de ressemblance avec leurs pratiques habituelles. Ce qui confère beaucoup de poids aux réponses qu'ils ont données à notre questionnaire.

2. <u>Statut des répondants</u> (P-2)

2.1 A la question: "Quel est actuellement votre statut d'enseignant"?, nos répondants ont fourni les précisions suivantes:

326 professeurs à plein temps (82.5%)
54 professeurs à temps partiel (13.7%)
13 professeurs à la leçon (3.3%)
2 n'ont pas répondu (0.5%)

3. <u>Age et sexe des répondants</u> (P-4 et 5)

3.1 Le questionnaire a été rempli par 135 femmes (34.2%) et 258 hommes (65.3%); quant aux deux autres répondants, ils n'ont pas fourni de précisions sur leur sexe.

Si on prend en considération la taille des établissements, les professeurs se partagent comme suit:

Collèges	FEMMES	HOMMES	TOTAL
Collèges comptant moins de 1,000 étudiants	41 39.4 30.4 10.4	63 60.6 24.4 16.0	104 26.5
Collèges comptant 1,000 étudiants ou plus	94 32.5 69.6 23.9	195 67.5 75.6 49.6	289 73.5
TOTAL	135 34.4	258 65.6	393 100.0

3.2 Nos 395 répondants se répartissent comme suit dans les neuf groupes d'âge que proposait le questionnaire:

1.	Moins de 25 ans	:	29	ou	7.3%
2.	25 à 29 ans	:	91	ou	23.0%
3.	30 à 34 ans	:	106	ou	26.8%
4.	35 à 39 ans	:	72	ou	18.2%
5.	40 à 44 ans	:	36	ou	9.1%
6.	45 à 49 ans	:	32	ou	8.1%
7.	50 à 54 ans	:	15	ou	3.8%
8.	55 à 59 ans	:	10	ou	2.5%
9.	60 ans ou plus	:	4	ou	1.0%

A partir de cette distribution, nous pouvons constater que 30.3% de nos répondants avaient moins de 30 ans; 49.8% se situaient entre 25 et 34 ans; 75.3% avaient moins de 40 ans et 7.3% 50 ans et plus.

La médiane pour l'ensemble des professeurs est de: 33.6 ans.
Dans les plus petits collèges, elle est de 35.6 ans.
Dans les collèges plus populeux, elle s'établit à: 33.1 ans.

4. <u>Années d'expérience des répondants</u> (P-10)

4.1 "Pour fins de traitement, combien d'années d'expérience le collège vous reconnaît-il?": telle était la formulation de la question se rapportant à l'expérience de nos répondants. De leurs réponses, nous pouvons dégager les statistiques qui suivent:

- une année ou moins = 45 ou 11.4%
- deux années ou trois = 40 ou 10.2%
- quatre années ou cinq = 45 ou 11.4%
- six à dix années = 104 ou 26.3%
- onze à quinze années = 88 ou 22.3%
- seize années ou plus = 71 ou 18.0%

C'est dire que près des deux tiers de nos répondants se voyaient reconnaître 6 années ou plus d'expérience, le plus fort contingent se situant entre 6 et 15 années d'expérience.

Le médiane pour l'ensemble des professeurs est de 8.7 années; dans les plus petits collèges, elle est de 10.6 années et dans les plus gros, de 8.2 années.

5. <u>Niveau de formation des répondants</u> (P-11-13)

5.1 On demandait aux professeurs d'indiquer quel est le diplôme le plus élevé qu'ils aient obtenu dans leur discipline ou spécialité d'enseignement. Deux cent vingt-et-un répondants (55.9%) ont indiqué être titulaires d'un diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat spécialisé); cent deux (25.8%) un diplôme universitaire de 2e cycle et onze (2.8%) un diplôme universitaire de 3e cycle. Pour le reste, les réponses se partageaient comme suit:

- Ancien B.A.	=	6	ou	1.5%
- D.E.C. professionnel ou autre formation professionnelle (technologie, école normale, institut technique...) après des études de niveau secondaire	=	30	ou	7.6%
- Formation professionnelle après des études de niveau primaire	=	3	ou	0.8%
- Etudes de niveau secondaire	=	3	ou	0.8%
- Autre	=	13	ou	3.3%

Six répondants n'ont pas fourni de précisions.

Les principales différences suivant la taille des établissements étaient les suivantes:

Professeurs détenteurs d'un..	Plus petits collèges	Plus gros collèges	TOTAL
Diplôme universitaire de 2e cycle	39 38.2 38.2 10.0	63 22.0 61.8 16.2	102 26.2
Diplôme universitaire du 1er cycle	48 47.1 21.7 12.3	173 60.3 78.3 44.5	221 56.8
D.E.C. professionnel	3 2.9 10.0 0.8	27 9.4 90.0 6.9	30 7.7

C'est dire que dans l'échantillon des répondants, on comptait proportionnellement plus de professeurs enseignant dans les plus petits collèges qui étaient détenteurs d'un diplôme universitaire de 2e cycle. Pour ce qui est du diplôme universitaire de 1er cycle ou du D.E.C. professionnel, c'est dans les collèges les plus populeux que se retrouvait la plus forte proportion de professeurs ayant obtenu ces deux catégories de diplôme.

5.2 Formation en pédagogie

Près des deux tiers de nos répondants (N = 259 ou 65.6%) disent avoir "suivi des cours de pédagogie (psychopédagogie, didactique, éducation, etc.) dans une faculté, une école, un département, un module visant principalement la formation de personnels pour l'enseignement" (P-12). Invités à "indi-

quer la formation la plus poussée ou le diplôme le plus élevé" qu'ils aient obtenu en pédagogie "et aussi, s'il y a lieu, les autres études faites en ce domaine" (P-13), nos répondants ont fourni les précisions suivantes:

- Doctorat en sciences de l'éducation	:	aucun		
- Maîtrise en sciences de l'éducation	:	22	ou	5.6%
- Baccalauréat en sciences de l'éducation	:	62	ou	15.7%
- Certificats universitaires	:	67	ou	17.0%
- Cours universitaires crédités	:	65	ou	16.5%
- Cours universitaires non crédités	:	11	ou	2.8%
- Diplôme d'école normale (Brevet A, Brevet B)	:	42	ou	10.6%
- Ateliers ou stages non crédités	:	23	ou	5.8%
- Autre	:	16	ou	4.1%

6. <u>Répartition des répondants selon les disciplines ou spécialités d'enseignement</u> (P-9)

6.1 Ayant la possibilité d'indiquer plus d'une discipline ou spécialité d'enseignement, voici les résultats détaillés des réponses à la question no 9:

		N	%
- Français	:	39	9.9
- Autres langues	:	12	3.0
- Philosophie	:	26	6.6
- Education physique	:	28	7.1
- Sciences humaines ou sociales	:	48	12.2
- Sciences	:	46	11.6
- Mathématiques	:	31	7.8
- Arts	:	18	4.6
Une ou plusieurs des:			
- techniques biologiques	:	61	15.4
- techniques physiques	:	37	9.4
- techniques humaines	:	18	4.6
- techniques de l'administration	:	29	7.3
- Arts-programmes professionnels	:	13	3.3
- Autre	:	17	4.3

Suivant la taille des établissements les professeurs se distribuaient ainsi:

	Plus petits collèges	Plus gros collèges	TOTAL
Français, philosophie autres langues	31	46	77
	29.8	15.8	19.5
	40.3	59.7	
	7.8	11.6	
Education physique, arts, tech. phys., tech, adm., arts (P) AUTRES	24	118	142
	23.1	40.5	35.9
	16.9	83.1	
	6.1	29.9	
Sciences humaines et techniques humaines	23	43	66
	22.1	14.8	16.7
	34.8	65.2	
	5.8	10.9	
Sciences et mathématiques	25	52	77
	24.0	17.9	19.5
	32.5	67.5	
	6.3	13.2	
Techniques biologiques	13	48	61
	12.5	16.5	15.4
	21.3	78.7	
	3.3	12.2	
TOTAL	104	291	395
	26.3	73.7	100.0

7. Nombre de cours à donner par nos répondants (P-7)

7.1 Les professeurs avaient à indiquer combien de cours différents ils avaient à donner "durant la session précédant celle-ci". Dans la formulation même de la question, on précisait bien qu'il ne s'agissait pas en l'occurrence du nombre de groupe d'étudiants mais plutôt du nombre de cours ayant des numéros différents. Le dépouillement des réponses nous a valu les statistiques suivantes:

		N		%	Cumulatif
- Un cours	=	141	ou	35.7%	
- Deux cours	=	144	ou	36.5%	72.2
- Trois cours	=	66	ou	16.7%	88.9
- Quatre cours	=	11	ou	2.8%	91.7
- Cinq cours ou plus	=	14	ou	3.5%	95.2
- N'ont pas répondu	=	19	ou	4.8%	100.0

8. Nos répondants et leurs étudiants (P-6 et 8)

8.1 Les professeurs étaient invités à préciser à quelle catégorie et à combien d'étudiants ils enseignaient durant la session précédente. Près de 91% de nos répondants ont indiqué qu'ils dispensaient leur enseignement uniquement (78.7%) ou principalement (12.2%) aux "étudiants réguliers fréquentant le collège le jour". Très peu d'entre eux enseignaient uniquement (1.5%) ou principalement (0.3%) aux "étudiants adultes fréquentant le collège le soir". Quant au nombre d'étudiants, la ventilation des réponses donne comme résultats:

		N	%	Cumulatif
- Moins de 25 étudiants	:	28	7.1	7.1
- 25 à 49 étudiants	:	68	17.2	24.3
- 50 à 74 étudiants	:	76	19.2	43.5
- 75 à 99 étudiants	:	52	13.2	56.7
- 100 à 124 étudiants	:	49	12.4	69.1
- 125 à 149 étudiants	:	56	14.2	83.3
- 150 à 174 étudiants	:	27	6.8	90.1
- 175 à 199 étudiants	:	8	2.0	92.1
- 200 étudiants et plus	:	14	3.5	95.6
- N'ont pas répondu	:	17	4.3	100.0

IV - CARACTERISTIQUES DES PREPOSES AUX RESSOURCES

1. Répartition des répondants par collèges (R-1)*

1.1 Nous avions expédié 228 questionnaires au personnel préposé aux ressources dans les 18 collèges participant à la recherche. De ce nombre, 133 nous ont été retournés que nous avons dépouillés et analysés pour les fins de notre rapport.

1.2 Le tableau no 14 (p. 95) fournit au lecteur plusieurs renseignements touchant la répartition des questionnaires expédiés et des répondants par collèges: pourcentages de questionnaires expédiés (colonne 2), pourcentages de questionnaires dépouillés (colonne 3), écart en % entre questionnaires dépouillés et questionnaires expédiés (colonne 4) et pourcentage de questionnaires dépouillés par rapport aux questionnaires expédiés dans chaque collège (colonne 5). Le tableau 15 (p. 96) nous renseigne sur la répartition des questionnaires selon le secteur d'appartenance privé-public et le tableau 16 (p. 96) fait de même pour ce qui a trait à la taille des établissements: collèges ayant moins de 1,000 étudiants en regard des collèges comptant 1,000 étudiants et plus.

1.3 Des statistiques présentées dans ces trois tableaux, nous pouvons dégager les constatations suivantes:

- le taux de répondants pour le questionnaire du personnel préposé aux ressources a été de 58.3% au total: 69.8% dans les collèges privés et 54.2% dans les collèges publics;

---

* La lettre R renvoie au questionnaire du personnel préposé aux ressources et le chiffre au numéro de la question.

- si on compare les pourcentages de questionnaires dépouillés par rapport aux pourcentages des questionnaires expédiés, il ressort que les répondants en provenance des collèges de plus petite taille sont surreprésentés dans une proportion de 2.7% et ceux des collèges privés dans une proportion de 4.8%;

- touchant les taux de répondants par collèges:

  . un collège n'a eu aucun répondant pendant que deux obtenaient un taux de 100%;

  . un collège a eu un taux de 90.9%;

  . un collège a eu un taux de 83.3%;

  . un collège a eu un taux de 77.8%;

  . cinq collèges ont eu un taux se situant entre 60 et 70%;

  . un collège a eu un taux de 55.6%;

  . quatre collèges ont eu un taux se situant entre 40 et 50%;

  . un collège a eu un taux de 38.9%;

  . un collège a eu un taux de 14.3%;

  En somme, 8 collèges ont eu un taux de répondants inférieur à 60% et 10 collèges un taux supérieur à 60%.

TABLEAU 14

PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES: POURCENTAGES DE QUESTIONNAIRES DISTRIBUES ET DE QUESTIONNAIRES DEPOUILLES PAR COLLEGES

Collège no (ordre arbitraire)	Pourcentage de l'ensemble des questionnaires expédiés (E) N=228	Pourcentage de l'ensemble des questionnaires dépouillés (D) N=133	Ecart en % (D-E)	% de répondants dans chaque collège: D/E
1	7.9	5.3	-2.6	38.9
2	5.3	6.0	+0.7	66.7
3	2.2	0.0	-2.2	0
4	3.9	5.3	+1.4	77.8
5	4.8	7.5	+2.7	90.9
6	5.3	7.5	+2.2	83.3
7	3.1	5.3	+2.2	100.0
8	7.0	8.3	+1.3	68.8
9	13.2	10.5	-2.7	46.7
10	3.9	3.8	-0.1	55.6
11	3.1	0.8	-2.3	14.3
12	4.8	5.3	+0.5	63.6
13	7.0	5.3	-1.7	43.8
14	2.6	4.5	+1.9	100.0
15	6.6	7.5	+0.9	66.7
16	4.8	5.3	+0.5	63.6
17	7.5	6.0	-1.5	47.1
18	7.0	5.3	-1.7	43.8
Autre	0.0	0.7	+0.7	-
TOTAL	N = 228 100%	N = 133 100%		58.3

TABLEAU 15

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES ET QUESTIONNAIRES DEPOUILLES: REPARTITION SELON LE SECTEUR D'APPARTENANCE PRIVE-PUBLIC

Secteur	QUESTIONNAIRES EXPEDIES		QUESTIONNAIRES DEPOUILLES		Ecart en %	Moyenne $\frac{D}{E} = X$
	N	%	N	%		
PRIVE (6 collèges)	53	23.2	37	28.0	+4.8	69.8
PUBLIC (12 collèges)	175	76.8	95	72.0	-4.8	54.2
TOTAL	228	100	132	100	-	57.9

TABLEAU 16

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES ET QUESTIONNAIRES DEPOUILLES: REPARTITION SELON LES STRATES DE L'ECHANTILLON

STRATES	COLLEGES	QUESTIONNAIRES EXPEDIES		QUESTIONNAIRES DEPOUILLES		ECART EN %
		N	%	N	%	
1-2-3 (1 à 999 étudiants)	8	75	32.9	47	35.6	+2.7
4-5-6 (1000 étudiants et plus)	10	153	67.1	85	64.4	-2.7

2. Tâche ou fonction principale de nos répondants (R-3)

	Questionnaires expédiés		Questionnaires dépouillés	
	N	%	N	%
Technicien - soutien technique - (bibliotechnicien, technicien de travaux pratiques, technicien en administration, technicien en arts graphiques, technicien en audio-visuel, technicien en informatique (programmeur), technicien en psychométrie, autre)	102	44.7	61	45.9
Professionnel (analyste, attaché d'administration, bibliothécaire, conseiller en mesure et évaluation, conseiller pédagogique, spécialiste en moyens et techniques d'enseignement, autre)	55	24.1	23	17.3
Professionnel, responsable d'un service	22	9.6	24*	18.0
Cadre	29	12.7	16	12.0
Autre	20	8.8	6	4.5
Sans réponse	-	-	3	2.3

Comment nos répondants se répartissent-ils selon le secteur d'appartenance (cégeps-collèges privés) et selon la taille des établissements? Le tableau qui suit nous renseigne à ce sujet en distinguant entre les techniciens d'une part et les cadres et professionnels d'autre part.

---

* Comment expliquer que nous ayons plus de questionnaires dépouillés que de questionnaires expédiés pour ce qui a trait aux professionnels responsables d'un service? Parmi diverses explications plausibles, mentionnons la suivante: certains de nos répondants se seraient situés dans cette catégorie de personnel, alors que le responsable local de la recherche - de qui nous proviennent les statistiques touchant les questionnaires expédiés - les aurait classés différemment.

TABLEAU 17

REPARTITION DES PREPOSÉS AUX RESSOURCES SELON LA FONCTION, LE SECTEUR D'APPARTENANCE (PRIVE-PUBLIC) ET LA TAILLE DES ETABLISSEMENTS

COLLEGES	TECHNICIENS	CADRES ET PROFESSIONNELS	TOTAL
Collèges privés	21 (34.4) (58.3)	15 (24.2) (41.7)	36 (29.3) (100)
Cégeps	40 (65.6) (46.0)	47 (75.8) (54.0)	87 (70.7) (100)
TOTAL	61	62	123
Collèges comptant mions de 1,000 étudiants	24 (39.3) (53.3)	21 (33.9) (46.7)	45 (36.6) (100)
Collèges comptant 1,000 étudiants ou plus	37 (60.7) (47.4)	41 (66.1) (52.6)	78 (63.4) (100)
TOTAL	61	62	123

Ainsi dans les collèges privés et dans les collèges de plus petite taille, un plus grand nombre de techniciens ont répondu à notre questionnaire, alors que dans les cégeps et les plus gros collèges notre échantillon de <u>répondants</u> compte un plus grand nombre de cadres et de professionnels. Cependant qu'on considère le groupe des techniciens ou celui des cadres et des professionnels, la majorité des répondants proviennent des cégeps ou des collèges dont la population étudiante est supérieure à 1,000 étudiants.

3. Service ou secteur d'activité (R-2)

3.1 Dans quel service ou secteur d'activité nos répondants exerçaient-ils leurs fonctions? Les préposés ayant la possibilité d'encercler un ou plusieurs numéros, voici les résultats du dépouillement des réponses à cette question:

	N	% (N=133)	% mentions (N=160)
Bbiliothèque du collège (y compris mini-centres de ressources didactiques relevant de la bibliothèque)	52	39.1	32.5
Audiovidéothèque ou mediathèque	10	7.5	6.3
Service audiovisuel	33	24.8	20.6
Recherche et expérimentation	12	9.0	7.5
Informatique	8	6.0	5.0
Documentation pédagogique	5	3.8	3.1
Perfectionnement pédagogique	8	6.0	5.0
Centre intégré de media ou de ressources ("éducatives", "didactiques", etc.)	8	6.0	5.0
Autre	24	18.0	15.0

3.2 Voici pour fins de comparaison seulement les précisions que nous avaient fournies les responsables locaux de la recherche touchant les secteurs d'activité des personnes à qui notre questionnaire a été remis:

	N	%
Bibliothèque du collège (y compris mini-centres de ressources didactiques relevant de la bibliothèque)	74	32.5
Audiovidéothèque ou mediathèque	10	4.4
Service audiovisuel	51	22.4
Recherche et expérimentation	15	6.6
Informatique	15	6.6
Documentation pédagogique	7	3.1
Perfectionnement pédagogique	23	10.1
Centre intégré de media ou de ressources ("éducatives", "didactiques", etc.)	26	11.4
Autre	7	3.1

3.3 Nous ne croyons pas qu'il soit indiqué de formuler des commentaires à partir de cette confrontation. Les responsables locaux avaient attribué un secteur d'activité à chacune des personnes invitées à remplir notre questionnaire, alors que certains des répondants tenant compte vraisemblablement des diverses fonctions qu'ils assument se sont rattachés à plus d'un secteur d'activité. Ce qui complique singulièrement la tâche quand on veut porter un jugement sur le poids relatif des secteurs d'activité dans les questionnaires distribués et dans les questionnaires dépouillés. Qu'il nous suffise de mentionner que c'est à propos des catégories "perfectionnement pédagogique", "centre intégré de media ou de ressources" et "autre" que les différences apparaissent les plus sensibles.

3.4 Si on tient compte de la tâche ou fonction principale des répondants, on constate qu'ils se répartissent comme suit:

	Techniciens	Cadres et professionnels
Bibliothèque	30	17
Audiovidéothèque ou mediathèque	7	3
Service audiovisuel	20	10
Recherche et expérimentation	1	10
Informatique	4	4
Documentation pédagogique	1	4
Perfectionnement pédagogique	0	8
Centre intégré de media ou de ressources	2	5
Autre	4	20

Ainsi dans notre échantillon de répondants, on dénombre davantage de techniciens que de cadres ou professionnels qui travaillaient à la bibliothèque, à l'audiovidéothèque/mediathèque ou au service audiovisuel du collège. Les répondants se rattachant au secteur de l'informatique se répartissent de façon égale. Dans les autres secteurs, on compte un plus grand nombre de cadres et de professionnels qui ont répondu à notre questionnaire.

4. Années d'expérience dans la fonction principale

Nous avons demandé aux préposés de répondre à une question formulée en ces termes: "Combien d'années d'expérience avez-vous dans cette fonction principale que vous exercez actuellement?" (R-4) Les réponses pour l'ensemble des 133 répondants ont donné ce qui suit:

	N	%	Cumulatif
Aucune ou moins d'une année	13	9.8	9.8
Une année	6	4.5	14.3
Deux années	16	12.0	26.3
Trois années	22	16.5	42.8
Quatre années	6	4.5	47.3
Cinq années	16	12.0	59.3
6 à 10 années	40	30.1	89.4
11 à 15 années	10	7.5	96.9
16 années ou plus	2	1.5	98.4
Sans réponse	2	1.6	

D'où l'on peut constater que:

- 14.3% de nos répondants occupaient la fonction principale par laquelle ils se sont définis dans le questionnaire depuis une année ou moins;
- 28.5% depuis deux ou trois ans;
- 16.5% depuis quatre ou cinq ans;
- 30.1% depuis six à dix ans;
- 7.5% depuis onze à quinze ans;

- 1.5% depuis seize ans ou plus.

La médiane est de 4.7 années.

Le test du Chi carré n'a révélé aucune différence significative entre les techniciens, les cadres et les professionnels pour ce qui a trait aux années d'expérience dans cette fonction principale exercée au moment de remplir notre questionnaire.

5. Nombre d'années à l'emploi du collège

"Depuis combien de temps êtes vous à l'emploi du collège où vous travaillez présentement?" (R-5). A cette question, les préposés ont répondu:

	N	%	Cumulatif
Moins d'une année	10	7.5	7.5
Une année	7	5.3	12.8
Deux années	13	9.8	22.6
Trois années	14	10.5	33.1
Quatre années	6	4.5	37.6
Cinq années	15	11.3	48.9
6 à 10 années	57	42.9	91.8
11 à 15 années	9	6.8	98.6
16 années ou plus	1	0.8	99.4
Sans réponse	1	0.8	

D'où il ressort que:

- 33.1% de nos répondants étaient à l'emploi du collège où ils ont rempli notre questionnaire depuis trois années ou moins;
- 15.8% depuis quatre ou cinq années;
- 42.9% depuis six à dix années;
- 6.8% depuis onze à quinze années.

La médiane est de 6 ans.

6. Durant la session précédente, nos répondants travaillaient-ils dans le même collège et occupaient-ils la même fonction (R-6 et 7)

	Collège		Fonction	
	N	%	N	%
Oui	125	94.0	117	88.0
En partie	1	0.8	6	4.5
Non	6	4.5	8	6.0
Sans réponse	1	0.8	2	1.5

Soulignons que ces questions avaient leur importance puisque, à plusieurs reprises dans le questionnaire, les préposés devaient répondre à des questions concernant la session précédente... A la fin du questionnaire d'ailleurs (R-63), nos répondants, dans une proportion de 83.5%, nous ont indiqué que cette session-là présentait pas mal voire beaucoup de ressemblance avec les autres sessions

7. Age de nos répondants (R-8)

7.1 Treize de nos répondants, soit 9.8%, avaient moins de 25 ans, trente-cinq (26.3%) avaient entre 25 et 29 ans, trente-cinq (26.3%) entre 30 et 34 ans, seize (12%) entre 35 et 39 ans, treize (9.8%) entre 40 et 49 ans, quatorze (10.5%) entre 50 et 59 ans et six (4.5%) avaient 60 ans ou plus.

Les techniciens sont plus jeunes que les cadres et professionnels comme le fait voir le tableau suivant:

FONCTION	Moins de 30 ans	30-39 ans	40 ans et plus	Rangée total
Techniciens	35* 58.3 83.3 29.9	14 23.3 28.6 12.0	11 18.3 42.3 9.4	60 51.3
Cadres et professionnels	7 12.3 16.7 6.0	35 61.4 71.4 29.9	15 26.5 57.7 12.8	57 48.7
Colonne Total	42 35.9	49 41.9	26 22.2	117 100.0

X^2 = 28.22368; $P \leq .0000$; V de Cramer = .49115

---

* Dans chaque cellule, le chiffre du haut indique le nombre brut de réponses; le deuxième chiffre donne le pourcentage de la ligne ou pourcentage <u>horizontal</u>; le troisième chiffre donne le pourcentage de la colonne ou pourcentage <u>vertical</u> et le chiffre du bas donne le pourcentage par rapport au total général (inscrit à l'angle inférieur droit du tableau).

8. Nos répondants ont-ils déjà enseigné? (R-11-12-13)

- Cinquante-huit de nos répondants (43.6%) n'ont jamais enseigné et soixante-neuf (51.9%) ont déjà été engagés "à titre de professeur dans une école, un collège, une université ou un autre établissement d'enseignement" (R-11). Six d'entre eux (4.5%) n'ont pas répondu à la question.

- Seulement 24.6% (N = 14) des techniciens avaient déjà eu une expérience de professeur contre 85.2% (N = 52) des cadres et professionnels. Il s'agit ici de pourcentages ajustés.

- Invités à préciser les disciplines ou spécialités qu'ils enseignaient lorsqu'ils étaient professeurs, nos répondants (qui pouvaient indiquer plus d'une discipline ou spécialité) ont donné les réponses que voici:

	N	%	% de mentions (N = 116)
Français	22	16.5	19.0
Autres langues	15	11.3	12.9
Philosophie	3	2.3	2.6
Education physique	1	0.8	0.9
Sciences humaines ou sociales	11	8.3	9.5
Sciences	13	9.8	11.2
Mathématiques	16	12.0	13.8
Arts	2	1.5	1.7
Une ou plusieurs des TECHNIQUES BIOLOGIQUES (e.g. techniques infirmières, techniques forestières)	3	2.3	2.6

	N	%	% de mentions (N = 116)
Une ou plusieurs des TECHNIQUES PHYSIQUES (e.g. électrotechnique, mécanique du bâtiment)	5	3.8	4.3
Une ou plusieurs des TECHNIQUES HUMAINES (e.g. bibliotechnique, assistance sociale)	6	4.5	5.2
Une ou plusieurs des TECHNIQUES DE L'ADMINISTRATION (e.g. archives médicales, informatique)	4	3.0	3.4
Un ou plusieurs des ARTS (PROGRAMMES PROFESSIONNELS) (e.g. arts appliqués, théâtre professionnel)	5	3.8	4.3
Autre	10	7.5	8.6

8.1 Quant aux années d'expérience à titre de professeurs (R-13), voici ce qui en est:

	N	%	% ajusté	Cumulatif ajusté
Moins d'une année	8	6.0	11.4	11.4
Une année	8	6.0	11.4	22.8
Deux années	6	4.5	8.6	31.4
Trois années	3	2.3	4.3	35.7
Quatre années	5	3.8	7.1	42.8
Cinq années	7	5.3	10.0	52.8
Six à dix années	16	12.0	22.9	75.7
Onze à quinze années	4	3.0	5.7	81.4
Seize années ou plus	13	9.8	18.6	100.0
Sans réponse	63	47.4	-	

Si on ne retient que les réponses de ceux qui ont fourni des précisions à la question (N = 70), on remarque que 42.8% d'entre eux ont eu 4 années ou moins d'expérience comme professeurs, 10% cinq années, 22.8% de 6 à 10 années, 5.7% de 11 à 15 années et 18.6% 16 années ou plus.

<u>La médiane</u> est de: 5.2 années.

9. <u>Statut et sexe des répondants R-9 et 10)</u>

Dans une proportion de 91% (N - 121), les personnes qui ont rempli notre questionnaire étaient des employés à plein temps.

Cinquante de nos répondants (37.6%) étaient des femmes et quatre-vingt-trois des hommes (62.4%).

Chez les techniciens qui ont répondu, on compte une majorité de femmes (57.4% où N = 35) et chez les cadres et professionnels, 82.5% (N = 52) sont des hommes.

En fait, 76% des femmes qui ont répondu occupent une fonction de technicien et 66.7% des hommes sont des cadres ou des professionnels.

10. Niveau de formation de nos répondants (R-14-16)

10.1 Diplôme le plus élevé obtenu (R-14)

	N	%
Diplôme universitaire de 3e cycle	1	0.8
Diplôme universitaire de 2e cycle	28	21.1
Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat spécialisé)	40	30.1
Ancien B.A.	2	1.5
D.E.C. professionnel ou autre formation professionnelle (technologie, école normale, institut technique...) après des études de niveau secondaire	37	27.8
D.E.C. général	5	3 8
Formation professionnelle après des études de niveau primaire	1	0.8
Etudes de niveau secondaire	9	6.8
Autre	5	5.8
Sans réponse	5	3.8

C'est dire que 52% de nos répondants étaient détenteurs d'un diplôme universitaire de premier, deuxième ou troisième cycle (un seul répondant dans ce dernier cas). Par ailleurs 31.6% des préposés qui ont rempli notre questionnaire avaient obtenu un D.E.C. professionnel ou général.

Comme on pouvait le supposer, les cadres et professionnels ont davantage que les techniciens une formation de niveau universitaire.*

---

* Tableau non publié.

10.2 On a demandé aux préposés:

"Avez-vous suivi des cours de pédagogie (psychopédagogie, didactique, éducation, etc.) dans une faculté, une école, un département, un module visant principalement la formation de personnels pour l'enseignement?" (R-15) Résultats:

Oui	60	(45.1)
Non	68	(51.1)
Sans réponse	5	(3.8)

Ici encore, alors que 75.8% (N = 47) des cadres et professionnels disent avoir suivi des cours de pédagogie, seulement 19% (N = 11) des techniciens répondent dans le même sens. Il s'agit ici de pourcentages ajustés.

10.3 Une troisième question invitait les préposés à fournir plus de précisions touchant leur formation en pédagogie. Elle était ainsi formulée:

"Veuillez indiquer la formation la plus poussée ou le diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu en pédagogie et aussi, s'il y a lieu, les autres études faites en ce domaine. ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMEROS." ((R-16)

Le dépouillement des réponses nous a valu les statistiques que voici:

	N	%	% des mentions (N = 81)
Doctorat en sciences de l'éducation	0	0	0
Maîtrise en sciences de l'éducation	12	9.0	14.8
Baccalauréat en sciences de l'éducation	18	13.5	22.2
Certificat(s) universitaire(s)	13	9.8	16.0
Cours universitaires crédités	8	6.0	9.9
Cours universitaires non crédités	5	3.8	6.2
Diplôme d'école normale (Brevet A, Brevet B)	15	11.3	18.5
Ateliers ou stages non crédités	6	4.5	7.4
Autre	4	3.0	4.9

10.4 En tenant compte des fonctions des répondants, on obtient les données suivantes:

	Techniciens	Cadres et professionnels
Diplôme universitaire	3	24
Diplôme d'école normale	6	8
Autres: Certificats ou cours universitaires crédités etc.	7	29

11. <u>Catégories d'usagers (étudiants, professeurs, autres) auxquels nos répondants dispensaient leurs services au cours de la session précédente</u> (R- 17)

	N	%
Uniquement à ceux qui fréquentaient le collège le jour	48	36.1
Uniquement à ceux qui fréquentaient le collège le soir	2	1.5
Principalement à ceux qui fréquentaient le collège le jour	64	48.1
Principalement à ceux qui fréquentaient le collège le soir	2	1.5
Je partageais à peu près également mon temps entre ceux du jour et ceux du soir	4	3.0
Aucune catégorie d'usagers	1	0.8
Autres cas	6	4.5
Je ne sais pas	0	0
Sans réponse	6	4.5

Donc, 84.2% de nos répondants dispensaient leurs services <u>uniquement</u> ou <u>principalement</u> aux usagers fréquentant le collège durant la journée plutôt qu'en soirée.

EN GUISE DE CONCLUSION A CE CHAPITRE

Dans ce chapitre nous nous sommes efforcés de renseigner le lecteur le plus adéquatement possible sur la façon dont nous avons constitué notre échantillonnage de collèges et de répondants (étudiants, professeurs et préposés aux ressources).

Nous avons présenté, avec une abondance de précisions (que certains trouveront peut-être exagérée mais qui nous est apparue nécessaire), les caractéristiques des 4,374 étudiants, 395 professeurs et 133 préposés aux ressources dont les réponses nous ont permis de rédiger notre rapport.

Nous avons également formulé quelques commentaires ou mises en garde visant à mieux circonscrire la portée de nos travaux et des résultats présentés tout au long des chapitres qui suivent.

Nous estimons qu'avec cet ensemble d'informations, les lecteurs et utilisateurs de cette recherche sont en mesure de saisir tout l'intérêt des conclusions que nous avons été amenés à tirer au terme de nos analyses. Nous avons affirmé sans équivoque possible que les résultats de notre recherche sont valables pour le groupe des 18 collèges participants, qu'ils pourraient à la rigueur être représentatifs* des 34 collèges "disponibles" quand il nous a fallu déterminer notre échantillon d'établissements, mais on ne saurait les considérer comme un reflet fidèle de la réalité vécue dans tout le réseau des collèges. Nous étions si conscients de cette limite que nous suggérons - dans le chapitre consacré aux prolongements possibles de notre recherche - une enquête analogue à la nôtre dans certaines catégories de collèges insuffisamment représentés dans notre échantillon.

---

* Dans le cas des professeurs, il y aurait sans doute plus de sourdines à mettre et de précautions à prendre à cause du problème signalé en p. 81.

Cette limite réelle ne doit pas faire perdre de vue cependant la qualité et l'intérêt des constatations consignées dans notre rapport. Celles-ci nous aident à décrire les modes d'utilisation des ressources dans un nombre important de collèges, le type d'interaction entre préposés et usagers, le genre de besoins ou d'attentes auxquels on pourrait donner suite dans ces établissements. Elles ouvrent la voie à d'autres travaux complémentaires aux nôtres et pourraient suggérer de nombreuses pistes de recherche dans ce vaste champ de l'activité des collèges.

4

Les méthodes et formules pédagogiques

Quels sont les facteurs qui influencent ou conditionnent le plus les étudiants quand ils suivent un cours? Quelle importance accordent-ils à différents moyens d'apprendre? Quelles méthodes, situations ou formules pédagogiques préfèrent-ils? Quelle place ces mêmes méthodes occupent-elles dans l'enseignement des professeurs qui ont participé à notre enquête? Les résultats de notre recherche permettent de jeter un certain éclairage sur ces sujets. Ils nous renseignent également sur les connaissances ou les perceptions des préposés aux ressources touchant les préférences des étudiants et les pratiques des professeurs au plan des méthodes, formules ou situations pédagogiques. C'est ce que nous allons maintenant examiner d'un peu plus près.

A - LES RESULTATS

1. Ce qui influence le plus les étudiants quand ils suivent un cours

On invitait les étudiants à spécifier, parmi une liste de cinq facteurs, ce qui, d'une façon générale les influence ou les conditionne le plus quand ils suivent un cours (E-13)*. Chaque répondant pouvait encercler un maximum de deux numéros. L'analyse des résultats nous permet de constater que:

1.1 99 étudiants n'ont pas répondu à la question (soit 2.2%), 1658 ont encerclé un seul chiffre (37.9%) et 2617 ont encerclé deux chiffres (59.8%);

1.2 c'est la matière ou le sujet traité qui a reçu le plus de mentions soit 3,336 ou 48.4% de toutes les mentions. 78% des étudiants qui ont effectivement répondu à la question ont retenu ce facteur parmi ceux les influençant ou les conditionnant le plus;

1.3 en second lieu vient "la compétence du professeur": 1679 mentions (24.4%), par 39.3% des répondants qui se sont exprimés;

1.4 dans l'ordre viennent ensuite les méthodes pédagogiques (21.5% des répondants), la personnalité du professeur (13.9%) et en dernier lieu "les étudiants qui font partie du groupe" (8.5% des répondants);

---

* Rappel: dans ce rapport, la lettre E renvoie au questionnaire des étudiants, la lettre P à celui des professeurs et la lettre R à celui des préposés aux ressources. Les chiffres qui leur sont accolés indiquent les numéros des questions. E-13 = question no 13 du questionnaire des étudiants, P-24 = question no 24 du questionnaire des professeurs et R-35 = question no 35 du questionnaire des préposés aux ressources.

1.5 si on additionne les mentions relatives à la compétence et à la personnalité du professeur, on obtient un total de 2273 soit 33% de toutes les mentions par 53.1% des étudiants qui ont répondu à cette question.

2. Importance accordée par les étudiants à divers moyens d'apprendre

2.1 Les étudiants devaient dire (E-15) quelle importance ils accordent à une dizaine de moyens d'apprendre allant de la documentation écrite et audiovisuelle aux expériences de travail qui sont en rapport avec les études en passant par les stages, les ateliers ou laboratoires d'enseignement, les musées et les grands organes de communication. Le tableau no 18 (p. 118) présente les résultats détaillés à cette question. Les moyens qui reçoivent les appréciations les plus positives (colonnes 4, 5 et 6) sont:

	N	% (N=4374)	% ajusté
- les expériences de travail en relation avec les études	3899	89.1	93.2
- les notes de cours rédigées par les professeurs	3851	88.0	89.0
- les ateliers ou laboratoires d'enseignement	3344	76.4	85.4
- un manuel d'enseignement	3297	75.3	77.0
- les stages	3214	73.5	88.0

les moyens qui reçoivent le moins d'appréciations positives (colonnes 4, 5 et 6) sont dans l'ordre:

- les musées d'arts, de sciences ou d'histoire	1678	38.3	43.1
- la documentation audiovisuelle	2461	56.2	58.3
- ce que peuvent apporter les grands organes de communication	2629	60.0	61.1

TABLEAU 18

IMPORTANCE ACCORDEE PAR LES ETUDIANTS A UNE SERIE DE MOYENS D'APPRENDRE

Ensemble des 4 374 étudiants

Importance / Moyens d'apprendre	Aucune N	Aucune %	Très peu N	Très peu %	Peu N	Peu %	Pas mal N	Pas mal %	Grande N	Grande %	Très grande N	Très grande %	Sans réponse N	Sans réponse %
Un manuel d'enseignement	69	(1.6)	204	(4.7)	714	(16.3)	1331	(30.4)	1186	(27.1)	780	(17.8)	90	(2.0)
Des notes de cours rédigées par vos professeurs	31	(0.7)	96	(2.2)	349	(8.0)	1108	(25.3)	1445	(33.0)	1298	(29.7)	47	(1.1)
Des photocopies (articles de journaux ou de revues, extraits de volumes) distribuées par vos professeurs	107	(2.4)	298	(6.8)	1060	(24.2)	1651	(37.7)	844	(19.3)	363	(8.3)	51	(1.1)
La documentation écrite (journaux, revues, volumes) que vous-même allez consulter à la bibliothèque ou au centre de documentation écrite	146	(3.3)	387	(8.8)	964	(22.0)	1381	(31.6)	873	(20.0)	528	(12.1)	95	(2.1)
La documentation audiovisuelle (films, cassettes, disques, diaporamas, etc.) que le collège met à votre disposition	239	(5.5)	499	(11.4)	1023	(23.4)	1248	(28.5)	763	(17.4)	450	(10.3)	152	(3.5)
Ce que peuvent vous apporter les grands organes de communication: cinéma, radio, télévision	164	(3.7)	426	(9.7)	1052	(24.1)	1370	(31.3)	811	(18.5)	448	(10.2)	103	(2.3)
Les stages	135	(3.1)	100	(2.3)	204	(4.7)	472	(10.8)	752	(17.2)	1990	(45.5)	721	(16.5)
Les ateliers utilisés pour l'enseignement de certaines techniques professionnelles ou les laboratoires d'enseignement (exemples: laboratoires de langues, biologie, chimie, physique, etc.)	99	(2.3)	118	(2.7)	355	(8.1)	907	(20.7)	1141	(26.1)	1296	(29.6)	458	(10.5)
Les musées d'arts, de sciences ou d'histoire	527	(12.0)	674	(15.4)	1012	(23.1)	795	(18.2)	527	(12.0)	356	(8.1)	483	(11.1)
Les expériences de travail qui sont en rapport avec vos études	37	(0.8)	51	(1.2)	196	(4.5)	797	(18.2)	1224	(28.0)	1878	(42.9)	191	(4.4)

2.2 Nous avons analysé les résultats en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants. Nous intéressant plus spécialement aux appréciations positives exprimées par les répondants, nous avons préparé le tableau no 19 (p. 120) à partir duquel il nous est possible de dégager quelques constatations:

2.2.1 proportionnellement les étudiants de techniques humaines, de sciences humaines, de lettres et de techniques biologiques sont plus nombreux à accorder pas mal d'importance à une diversité de moyens d'apprendre: selon le cas, pour quatre, cinq ou six des moyens dont il est ici question, les pourcentages d'appréciations positives exprimées par les étudiants de ces familles de programmes sont supérieurs d'au moins 5% aux pourcentages traduisant l'opinion de l'ensemble des répondants étudiants;

2.2.2 à l'inverse, les étudiants de sciences administratives, de sciences pures et de sciences de la santé sont proportionnellement moins nombreux à accorder pas mal d'importance à une diversité de moyens d'apprendre: pour six des moyens suggérés, les pourcentages d'appréciations positives exprimées par les étudiants de ces familles de programmes sont inférieurs d'au moins 5% aux pourcentages traduisant l'opinion de l'ensemble des répondants étudiants;

TABLEAU 19

ETUDIANTS QUI ACCORDENT AU MOINS PAS MAL D'IMPORTANCE A UNE SERIE DE MOYENS D'APPRENDRE. REPARTITION SELON LES FAMILLES DE PROGRAMMES AUXQUELLES ILS APPARTIENNENT

Programmes / Moyens	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Tech. biologiques	Tech. phys.	Tech. hum.	Tech. adm.	Arts. P.	Total
Manuel d'enseignement	406 (86.6)	388 (90.0)	550 (64.3)	274 (76.8)	50 (58.8)	115 (66.5)	379 (84.8)	312 (82.1)	195 (62.9)	459 (84.2)	46 (66.7)	3174 (77.0)
Notes de cours rédigées par les professeurs	418 (89.1)	404 (93.1)	778 (89.3)	332 (91.7)	71 (79.8)	150 (85.2)	420 (92.9)	322 (84.5)	268 (84.8)	483 (88.1)	61 (87.1)	3707 (88.9)
Photocopies distribuées par les professeurs	262 (56.3)	264 (60.6)	666 (76.0)	202 (56.4)	64 (72.7)	127 (72.2)	299 (66.4)	238 (63.1)	251 (79.7)	320 (58.6)	55 (78.6)	2748 (56.1)
Documentation écrite du collège	260 (56.0)	277 (64.0)	616 (71.0)	211 (58.9)	67 (75.3)	118 (67.8)	284 (64.4)	224 (60.9)	(79.2)	314 (58.0)	51 (72.9)	2670 (64.8)
Documentation audio-visuelle du collège	198 (43.1)	188 (44.9)	557 (65.3)	158 (45.4)	73 (81.1)	116 (66.7)	303 (69.0)	197 (54.0)	223 (72.2)	290 (53.8)	53 (76.8)	2356 (58.0)
Cinéma, radio, télévision	233 (50.7)	221 (51.4)	596 (69.1)	203 (57.3)	70 (79.5)	119 (66.9)	254 (57.3)	187 (49.9)	219 (70.2)	354 (66.2)	57 (82.6)	2515 (61.2)
Stages	251 (75.4)	272 (80.2)	592 (83.7)	222 (77.4)	59 (83.1)	113 (83.7)	438 (99.3)	314 (93.7)	300 (98.7)	470 (94.2)	56 (94.9)	3087 (87.9)
Ateliers et laboratoires	415 (89.8)	390 (89.9)	574 (79.3)	224 (74.2)	69 (89.6)	124 (79.0)	406 (92.1)	357 (95.5)	233 (85.0)	381 (81.9)	54 (84.4)	3227 (85.5)
Musées d'arts de sciences et d'histoire	159 (37.7)	148 (37.2)	452 (55.9)	101 (32.6)	74 (85.1)	115 (67.6)	133 (33.6)	103 (30.3)	120 (43.5)	157 (33.1)	38 (59.4)	1600 (42.7)
Expériences de travail en rapport avec les étud.	380 (88.6)	363 (87.7)	776 (92.7)	312 (91.2)	89 (100.0)	157 (90.8)	426 (96.6)	356 (95.4)	312 (98.4)	513 (95.2)	64 (92.8)	3748 (93.2)

2.2.3 les différences les plus frappantes entre familles de programmes ont trait aux moyens suivants:

Moyens d'apprendre	Sont proportionnellement plus nombreux à accorder pas mal d'importance, les étudiants de...	Sont proportionnellement moins nombreux à accorder pas mal d'importance, les étudiants de...
Manuel d'enseignement	Sciences de la santé (90%) Sciences pures (86.6%) Techniques biologiques (84.8%) Techniques administratives (84.2%) Techniques physiques (82.1%)	Techniques humaines (62.9%) Sciences humaines (64.3%) Lettres (66.5%)
Photocopies distribuées par les professeurs	Techniques humaines (79.7%) Sciences humaines (76%) Lettres (72.2%)	Sciences pures (56.3%) Sciences administratives (56.4%) Techniques administratives (58.6%) Sciences de la santé (60.6%)
Documentation écrite du collège	Techniques humaines (79.2%) Sciences humaines (71%)	Sciences pures (56%) Techniques administratives (58%) Sciences administratives (58.9%)
Documentation audio-visuelle du collège	Techniques humaines (72.2%) Techniques biologiques (69%) Lettres (66.7%) Sciences humaines (65.3%)	Sciences pures (43.1%) Sciences de la santé (44.9%) Sciences administratives (45.4%)

Cinéma, radio, télévision	Techniques humaines (70.2%) Sciences humaines (69.1%) Lettres (66.9%) Techniques administratives (66.2%)	Techniques physiques (49.9%) Sciences pures (50.7%) Sciences de la santé (51.4%)
Stages	Techniques biologiques (99.3%) Techniques humaines (98.7%) Techniques administratives (94.2%) Techniques physiques (93.7%)	Sciences pures (75.4%) Sciences administratives (77.4%) Sciences de la santé (80.2%)
Ateliers et laboratoires d'enseignement	Techniques physiques (95.5%) Techniques biologiques (92.1%)	Sciences administratives (74.2%) Lettres (79%) Sciences humaines (79.3%)
Musées (d'arts, de sciences ou d'histoire)	Lettres (67.6%) Sciences humaines (55.9%)	Techniques physiques (30.3%) Sciences administratives (32.6%) Techniques administratives (33.1%) Techniques biologiques (33.6%) Sciences de la santé (37.2%) Sciences pures (37.7%)

2.3 Nous avons aussi observé que les étudiants provenant de collèges de plus petite taille - collèges ayant une population étudiante inférieure à 1000 étudiants - se distinguent de ceux qui fréquentent des collèges plus populeux pour quatre des moyens d'apprendre énumérés à la question 15: ils sont moins nombreux à accorder pas mal d'importance à la documentation audiovisuelle du collège, aux stages, aux ateliers et laboratoires et plus nombreux à accorder pas mal d'importance aux grands moyens de communication (cinéma, radio, télévision)*.

3. Les préférences des étudiants concernant les méthodes ou formules pédagogiques

Dans ses études, un(e) étudiant(e) peut avoir affaire à une grande variété de moyens, méthodes, situations ou formules pédagogiques. Le questionnaire des étudiants (E-14) en décrivait succintement une douzaine et interrogeait les étudiants en ces termes: "Parmi ceux-ci, quels sont ceux que vous préférez, parce qu'ils vous permettent le mieux d'apprendre et de vous développer? (Votre réponse doit indiquer vos préférences, ce qui vous permet d'être le plus efficace et le plus à l'aise quand les différents moyens, méthodes, situations ou formules sont utilisés dans des conditions idéales. REPONDEZ EN ENCERCLANT UN MAXIMUM DE CINQ (5) LETTRES". L'énumération et les éléments de description étaient, pour la plupart, tirés, adaptés ou inspirés d'un travail de Mme Michèle Tournier du Collège de Maisonneuve dont nous parlons plus loin dans ce rapport (voir p. 143 ss.).

---

* Différences établies à l'aide du X^2 corrigé avec $P \leq .05$. Tableaux non publiés.

3.1 L'examen des réponses de l'ensemble des étudiants nous a d'abord permis d'établir que:

3.1.1 19 n'ont pas répondu à la question, soit 0.4% des 4,374 étudiants,
208 n'ont encerclé qu'une lettre (4.8%),
238 ont encerclé deux lettres (5.4%),
805 ont encerclé trois lettres (18.4%),
1238 ont encerclé quatre lettres (28.3%),
1866 ont encerclé cinq lettres (42.7%);

3.1.2 au total, 4,355 répondants ont fourni 17,381 précisions ou mentions accordées aux divers moyens et formules qui se répartissent ainsi:

	Mentions N	% de mentions où N = 17 381	% de répondants où N = 4 355	Ordre de préférence
Exposé informel	3126	18.0	71.8	1
Enseignement magistral	611	3.5	14.0	12
Exposé multi-média	2059	11.8	47.3	3
Travail d'équipe	1994	11.5	45.8	5
Plénière	666	3.8	15.3	11
Séminaire ou groupe de discussion	1327	7.6	30.5	6
Tutorat	785	4.5	18.0	8
Enseignement modulaire	782	4.5	18.0	9
Enseignement programmé ou microgradué	769	4.4	17.7	10
Stages	2247	12.9	51.6	2
Travail indépendant	985	5.7	22.6	7
Ateliers ou laboratoires	2030	11.7	46.6	4

3.1.3 ces données qui traduisent la hiérarchie établie par l'ensemble des étudiants nous incitent à mettre en relief les faits suivants:

a) l'enseignement magistral, défini comme un exposé du professeur durant tout le cours sans interventions des étudiants, vient en dernier dans les préférences exprimées par nos répondants, cependant que l'exposé informel, décrit comme un exposé du professeur accompagné de réactions ou d'interventions des étudiants sur le sujet de l'exposé, se trouve en tête de liste;

b) l'exposé multi-media est populaire auprès d'une forte proportion d'étudiants (près de 50%);

c) des formules ou méthodes comme le tutorat, l'enseignement modulaire et l'enseignement programmé ou micrograduê ne semblent pas jouir d'une grande faveur auprès de nos répondants;

d) le travail d'équipe (45.8%) et le séminaire ou groupe de discussion (30.5%) sont mentionnés par de bonnes proportions d'étudiants mais il n'en va pas de même de la plénière qui ne le cède qu'à l'enseignement magistral comme formule recueillant le moins de suffrages.

3.2 Quand on analyse les résultats en distinguant selon les familles de programmes, on observe des variations dans les préférences des étudiants, les plus importantes ayant trait aux méthodes ou formules que voici:

3.2.1 <u>les stages</u> qui sont, bien entendu, davantage valorisés par les étudiants du professionnel: e.g. techniques biologiques (86.7%) et techniques humaines (82.3%) comparativement à sciences pures (29.5%), sciences administratives (35.6%) et sciences de la santé (37.1%);

3.2.2 <u>les ateliers ou laboratoires</u>, objet d'une préférence marquée des étudiants de techniques physiques (76.5%), de sciences de la santé (62.1%) et de sciences pures (60.8%) par opposition à ceux de lettres (29.5%), de sciences humaines (29.7%) et de sciences administratives (33.9%);

3.2.3 <u>le séminaire ou groupe de discussion</u>, formule appréciée de plus de 40% des étudiants de lettres, de sciences humaines et de techniques humaines contre 17% seulement par ceux de techniques physiques et 23% par ceux de techniques biologiques;

3.2.4 <u>l'exposé multi-media</u> qui reçoit la faveur de plus de 50% des étudiants de lettres, de sciences humaines, de techniques biologiques et de techniques humaines contre seulement 32 et 37% respectivement de la part des étudiants de sciences pures et de sciences de la santé.

On peut aussi noter une opposition assez nette entre les préférences des étudiants de sciences pures et sciences de la santé d'une part et ceux des techniques humaines d'autre part pour ce qui a trait au travail d'équipe et à la plénière davantage valorisés par les étudiants de techniques humaines et le tutorat, l'enseignement modulaire et l'enseignement programmé qui obtiennent la faveur d'une plus forte proportion d'étudiants de sciences pures et de sciences de la santé.

4. La place que les méthodes ou formules pédagogiques occupent dans les activités d'enseignement des professeurs

On a demandé aux professeurs (P-14) d'indiquer quelle part ils réservent dans leurs activités d'enseignement aux méthodes ou formules pédagogiques sur lesquelles les étudiants avaient eux aussi été invités à se prononcer. Les répondants n'avaient donc pas à exprimer des préférences mais à préciser la place que chaque méthode occupe dans leurs pratiques pédagogiques.

4.1 Le tableau no 20 (p. 128) présente les résultats détaillés des réponses des professeurs à cette question. A partir de ce simple traitement univarié des données, ils nous est possible de constater que:

4.1.1 pour la moitié (ou tout près de la moitié) de nos répondants, trois méthodes occupent sinon une très grande part tout au moins une assez bonne part dans leurs activités de professeurs. Il s'agit de l'exposé informel (53.9% des répondants), de l'enseignement magistral (50.9%) et des ateliers ou laboratoires (49.1%);

TABLEAU 20

PART QUE LES PROFESSEURS RÉSERVENT À DIVERSES MÉTHODES, FORMULES OU SITUATIONS PÉDAGOGIQUES

REPONSES DES 395 PROFESSEURS

Méthodes et formules pédagogiques \ PART	Aucune	Minime	Petite	Bonne	Grande	Très grande ou exclusive	Sans réponse
EXPOSE INFORMEL (exposé accompagné d'une rétroaction immédiate des étudiants)	37 (9.4)	57 (14.4)	67 (17.0)	122 (30.9)	70 (17.7)	21 (5.3)	21 (5.3)
ENSEIGNEMENT MAGISTRAL (exposé oral avec ou sans support audio-visuel, sans rétroaction de la part des étudiants)	46 (11.6)	68 (17.2)	66 (16.7)	73 (18.5)	97 (24.6)	31 (7.8)	14 (3.6)
EXPOSE MULTI-MEDIA (exposé recourant à une utilisation systématique d'un éventail varié de media audiovisuels comme source d'information)	106 (26.3)	105 (26.6)	69 (17.5)	51 (12.9)	35 (8.9)	3 (.8)	2[illegible] (6.6)
TRAVAIL D'EQUIPE (petit nombre d'étudiants se réunissant en vue d'accomplir une tâche définie: principe de l'enseignement mutuel ou de l'apprentissage en collaboration, le professeur agissant occasionnellement comme personne-ressource ou expert tant au niveau de l'information qu'à celui des processus de travail)	68 (17.2)	66 (16.7)	77 (19.5)	102 (25.8)	51 (12.9)	14 (3.5)	17 (4.3)
PLENIERE (mise en commun des résultats de réflexions ou de travaux d'un petit nombre d'équipes se rapportant à un même sujet)	139 (35.2)	83 (21.0)	67 (17.0)	51 (12.9)	24 (6.1)	5 (1.3)	26 (6.6)
SEMINAIRE OU GROUPE DE DISCUSSION (nombre restreint d'étudiants et un professeur se réunissant dans le but d'explorer collectivement un sujet et d'en discuter)	203 (51.4)	62 (15.7)	50 (12.7)	38 (9.6)	11 (2.8)	8 (2.0)	23 (5.8)
ENSEIGNEMENT MODULAIRE (par l'intermédiaire de ressources pédagogiques que le professeur a sélectionnées ou élaborées, l'étudiant acquiert par lui-même l'apprentissage escompté; un module est une unité autonome et indépendante d'une série planifiée d'activités d'apprentissage destinée à permettre à l'étudiant d'atteindre une série d'objectifs préalablement définis et correspondant à une partie d'un programme donné)	227 (57.5)	46 (11.6)	22 (5.6)	35 (8.9)	21 (5.3)	10 (2.5)	34 (8.6)
TUTORAT (encadrement de la démarche d'apprentissage relative à un cours donné, et ce, individuellement pour chaque étudiant)	188 (47.6)	60 (15.2)	39 (9.9)	31 (7.8)	24 (6.1)	18 (4.6)	35 (8.9)
ENSEIGNEMENT PROGRAMME (OU MICROGRADUE) (fragmentation et programmation de l'apprentissage en petites étapes ou unités assez simples pour être franchies facilement par la très grande majorité des étudiants auxquels s'adresse le programme: méthode basée sur le principe de l'auto-apprentissage)	241 (61.0)	43 (10.9)	22 (5.6)	32 (8.1)	18 (4.6)	6 (1.5)	33 (8.3)
TRAVAIL INDEPENDANT (à la demande du professeur, l'étudiant doit réaliser par lui-même un travail long: rédaction d'un texte, fabrication d'un objet, etc.)	115 (29.1)	49 (12.4)	78 (19.7)	78 (19.7)	39 (9.9)	11 (2.8)	25 (6.3)
ATELIERS OU LABORATOIRES (l'étudiant, seul ou en équipe, fait des travaux ou des expériences dans un local spécialement aménagé pour l'étude d'une matière ou d'une spécialité)	121 (30.6)	34 (8.6)	28 (7.1)	74 (18.7)	79 (20.0)	41 (10.4)	18 (4.6)
STAGES l'étudiant poursuit sa formation dans un un programme donné au moyen d'expériences pratiques vécues hors du collège)	255 (64.6)	20 (5.1)	14 (3.5)	11 (2.8)	42 (10.6)	25 (6.3)	28 (7.1)

4.1.2 pour plus de 70% des répondants, les méthodes ou formules suivantes ont <u>au mieux une petite part</u> dans leurs activités d'enseignement: séminaire ou groupe de discussion (79.8%), enseignement programmé ou microgradué (77.5%) enseignement modulaire (74.7%), stages (73.2%), plénière (73.2%), tutorat ([illegible]), exposé multi-media (70.9%).

4.1.3 n'ont <u>aucune part</u> dans les activités des professeurs:
- les stages pour 64.6% des répondants
- enseignement programmé ou microgradué (61.0%)
- enseignement modulaire (57.5%)
- séminaire ou groupe de discussion (51.4%)
- tutorat (47.6%)

4.1.4 si on additionne les réponses aux catégories "<u>grande</u>" + "<u>très grande ou exclusive</u>" (colonnes 5 et 6), on remarque que les méthodes ou formules qui obtiennent les plus hauts scores sont:
- enseignement magistral (pour 32.4%) des répondants)
- ateliers ou laboratoires (30.4%)
- exposé informel (23%)

4.2 Divers croisements de variables nous ont permis d'observer que les professeurs ayant suivi des cours de pédagogie accordent moins de place que leurs collègues à l'enseignement magistral et que ceux qui enseignent dans les collèges plus populeux (1,000 étudiants et plus) réservent une plus grande part aux ateliers et laboratoires*.

---

* Différences établies à l'aide du X^2, où $P = .05$. Tableaux non publiés.

TABLEAU 21

PROFESSEURS QUI ACCORDENT AU MOINS UNE ASSEZ BONNE PART A DIVERSES METHODES, FORMULES OU SITUATIONS PEDAGOGIQUES DANS LEURS ACTIVITES DE PROFESSEURS.
REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeurs / Méthode Formule	Français Philosophie Autres langues N et (%)	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres N et (%)	Sciences humaines et techniques humaines N et (%)	Sciences et Mathématiques N et (%)	Techniques Biologiques N et (%)	TOTAL* N et (%)
Exposé informel	45 (60.8)	76 (56.7)	42 (68.9)	31 (41.3)	34 (59.6)	213 (57.0)
Enseignement magistral	37 (50.0)	57 (42.5)	34 (52.3)	54 (70.1)	33 (55.9)	201 (52.8)
Exposé multi-média	16 (21.9)	37 (28.2)	20 (31.3)	8 (10.8)	16 (28.1)	89 (24.1)
Travail d'équipe	34 (45.9)	62 (46.6)	34 (52.3)	26 (33.8)	22 (37.9)	167 (44.2)
Plénière	17 (23.0)	24 (18.5)	23 (35.9)	5 (6.9)	15 (26.8)	80 (21.7)
Séminaire ou groupe de dis.	10 (13.7)	13 (9.3)	14 (21.5)	5 (6.2)	18 (32.1)	57 (15.3)
Enseignement modulaire	8 (11.0)	32 (25.0)	5 (8.1)	17 (21.0)	9 (16.4)	66 (18.3)
Tutorat	9 (12.3)	30 (23.8)	12 (19.0)	7 (10.1)	20 (35.1)	73 (20.3)
Enseignement programmé	18 (24.5)	31 (23.8)	5 (7.9)	18 (24.1)	5 (9.3)	56 (15.5)
Travail indépendant	32 (43.5)	55 (42.0)	27 (41.5)	[illegible]	16 (28.6)	128 (34.6)
Ateliers ou laboratoires	17 (23.0)	84 (61.3)	14 (22.6)	54 (70.1)	42 (72.4)	194 (51.5)
Stages	0 (0)	15 (11.5)	15 (25.0)	1 (1.4)	49 (83.1)	78 (21.3)

* Le TOTAL ne correspond pas à la somme des fréquences dans les différentes cellules, parce que chaque professeur pouvait encercler plus d'une discipline ou spécialité.

4.3 Cependant les différences de comportements les plus intéressantes à signaler sont celles qui ressortent d'une comparaison entre disciplines et spécialités d'enseignement* (voir tableau no 21, (p. 130). On se rend alors compte de plusieurs différences d'accent que nous schématiserons comme suit:

<u>Méthode ou formule</u>	<u>Sont proportionnellement plus nombreux à accorder une assez bonne part dans leur enseignement, les professeurs de...</u>	<u>Sont proportionnellement moins nombreux à accorder une assez bonne part dans leur enseignement, les professeurs de...</u>
Exposé informel	Sciences humaines et techniques humaines (68.9%)	Sciences et mathématiques (41.3%)
Enseignement magistral	Sciences et mathématiques (70.1%)	
Exposé multi-media	Sciences humaines et techniques humaines (31.3%) Techniques biologiques (29.1%)	Sciences et mathématiques (10.8%)
Travail d'équipe	Sciences humaines et techniques humaines (52.3%)	Sciences et mathématiques (33.8%) Techniques biologiques (37.9%)
Plénièrs	Sciences humaines et techniques humaines (35.9%) Techniques biologiques (26.8%)	Sciences et mathématiques (6.9%)

---

* Voir à ce sujet les précisions fournies en p. 30 touchant les regroupements de disciplines et de spécialités qui sont à la base de notre analyse.

Séminaire ou groupe de discussion	Techniques biologiques (32.1%) Sciences humaines et techniques humaines (21.5%)	Sciences et mathématiques (4.2%)
Enseignement modulaire	Sciences et mathématiques (23.0%)	Sciences humaines et techniques humaines (8.1%) Français, philosophie, autres langues (11.8%)
Tutorat	Techniques biologiques (35.1%)	Sciences et mathématiques (10.1%) Français, philosophie, autres langues (11.4%)
Enseignement programmé		Sciences humaines et techniques humaines (7.9%) Techniques biologiques (9.3%)
Travail indépendant	Français, philosophie, autres langues (43.5%) Sciences humaines et techniques humaines (41.5%)	Sciences et mathématiques (13.7%) Techniques biologiques (28.6%)
Ateliers ou laboratoires	Techniques biologiques (72.4%) Sciences et mathématiques (70.1%)	Sciences humaines et techniques humaines (22.6%) Français, philosophie, autres langues (23.9%)

Cette schématisation* est évocatrice et peut mettre sur la piste d'utiles réflexions mais nous ne nous risquerons pas à la commenter dans le détail car les amalgames de réponses que nous avons dû faire nous empêchent de raffiner l'analyse autant qu'on pourrait le souhaiter. Telle quelle cependant, elle permet d'identifier certaines tendances majeures que des études plus poussées impliquant un plus grand nombre de répondants par discipline ou spécialité d'enseignement permettraient peut-être d'élucider avec plus de précisions.

* Dans notre schématisation, il n'est pas question des stages puisque cette formule constitue un cas particulier étant l'apanage exclusif (ou presque) des seuls professeurs de techniques, ce que le tableau no 21 confirme bien d'ailleurs.

5. Le point de vue des préposés aux ressources sur les méthodes et formules pédagogiques

Les préposés aux ressources avaient à se prononcer sur les préférences des étudiants et sur la place que les professeurs de leurs collèges réservent à la douzaine de méthodes ou formules pédagogique dont nous venons de parler*. Dans le cas des professeurs, ils devaient répondre "en pensant à l'ensemble du corps professoral" et "fournir une réponse générale et approximative pour chacune des réalités décrites". Dans le second cas, leurs réponses devaient indiquer ce qui leur semblent être** les préférences des étudiants "quand les différentes méthodes, formules ou situations sont utilisées dans des conditions idéales". Pour ce faire, on les incitait à choisir un maximum de 5 méthodes ou formules parmi celles proposées à leur attention.

5.1 Si on consulte le tableau no 22 P. 136), on remarque que:

5.1.1 le taux de "sans réponse" est assez élevé, variant entre 21.8% et 33.8%. Ce fait exprime peut-être la difficulté qu'ont éprouvée plusieurs de nos répondants face à cette question: le libellé même de l'interrogation supposait que la personne interrogée était en mesure de préciser la place que l'ensemble du corps professoral réserve à une diversité de formules pédagogiques. Il fallait donc, pour répondre, être informé des pratiques pédagogiques des professeurs et porter un jugement global: ce qui n'avait rien pour atténuer la complexité de l'entreprise;

---

* Voir questions nos 18 et 19 du questionnaire des préposés aux ressources.

** Dans chaque cas, les questions 18 et 19 commencent par l'expression: "A votre connaissance...".

5.1.2 pour le personnel préposé aux ressources, les méthodes ou formules qui, à leur connaissance, occupent la plus grande place dans les activités des professeurs sont dans l'ordre: l'enseignement magistral, les ateliers ou laboratoires, le travail indépendant et le travail d'équipe. Par contre le tutorat, l'enseignement modulaire, l'enseignement programmé et le séminaire ou groupe de discussion seraient les formules les moins répandues.

5.2 Quand on compare les réponses des techniciens à celles des professionnels et des cadres, on se rend compte que:

5.2.1 Il y a toujours - pour les 12 méthodes et formules - plus de cadres et de professionnels qui expriment une opinion précise que de techniciens*. On pourrait donc en inférer que les cadres et les professionnels sont plus informés des pratiques pédagogiques des professeurs que les techniciens ou davantage enclins à risquer une opinion sur ce sujet.

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableaux non publiés.

TABLEAU 22

OPINIONS DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES CONCERNANT LA PART DE DIVERSES METHODES, FORMULES OU SITUATIONS PEDAGOGIQUES DANS LES ACTIVITES DES PROFESSEURS DE LEUR COLLEGE

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Méthodes \ Part	Aucune		Minime		Plutôt petite		Assez bonne		Grande		Très grande		Sans réponse	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Exposé informel	1	(0.8)	22	(16.5)	24	(18.0)	34	(25.6)	4	(3.0)	7	(5.3)	41	(30.8)
Enseignement magistral	0	(0)	16	(12.0)	8	(6.0)	23	(17.3)	28	(21.1)	20	(15.0)	38	(28.6)
Exposé multi-media	0	(0)	21	(15.8)	25	(18.8)	37	(27.8)	12	(9.0)	4	(3.0)	34	(25.5)
Travail d'équipe	4	(3.0)	11	(8.3)	28	(21.1)	41	(30.8)	17	(12.8)	3	(2.3)	29	(21.8)
Plénière	2	(1.5)	29	(21.8)	33	(24.8)	22	(16.5)	6	(4.5)	0	(0)	41	(30.8)
Séminaire ou groupe de discussion	3	(2.3)	29	(21.8)	41	(30.8)	16	(12.0)	6	(4.5)	1	(0.8)	37	(27.8)
Enseignement modulaire	15	(11.3)	46	([illegible]4.6)	18	(13.5)	6	(4.5)	3	(2.3)	0	(0)	45	(33.8)
Tutorat	23	(17.3)	40	(30.1)	18	(13.5)	7	(5.3)	2	(1.5)	0	(0)	43	(32.3)
Enseignement programmé	24	(18.0)	38	(28.6)	16	(12.0)	7	(5.3)	3	(2.3)	0	(0)	45	(33.8)
Travail indépendant	4	(3.0)	23	(17.3)	20	(15.0)	35	(26.3)	16	(12.0)	6	(4.5)	29	(21.8)
Ateliers ou laboratoires	0	(0)	11	(8.3)	20	(15.0)	38	(28.6)	19	(14.3)	11	(8.3)	34	(25.6)
Stages	6	(4.5)	17	(12.8)	38	(28.6)	24	(18.0)	12	(9.0)	2	(1.5)	34	(25.6)

5.2.2 Quand on analyse les opinions exprimées par les uns et par les autres, on remarque des différences d'accent* à propos de quatre (4) méthodes ou formules:

- les professionnels et cadres sont beaucoup plus nombreux que les techniciens à estimer que l'enseignement magistral occupe au moins une assez bonne part dans les pratiques des professeurs;

- par contre c'est le phénomène contraire pour ce qui a trait à l'exposé multi-media, le travail indépendant, les ateliers ou laboratoires: ce sont les techniciens qui, en plus grand nombre, sont d'avis que ces méthodes ou formules prennent une bonne place dans les activités du corps professoral. Au moins pour l'exposé multi-media et le travail indépendant, il s'agit de formules où les techniciens ont pu être directement mis à contribution par les professeurs d'une part et les étudiants d'autre part. Ce qui expliquerait, en partie tout au moins, l'opinion qu'ils se forment sur le type de pédagogie auquel les professeurs auraient souvent recours selon eux.

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableaux non publiés.

5.3 Touchant les préférences des étudiants, les préposés aux ressources ont établi la hiérarchie que voici: selon eux, quand les méthodes ou formules sont employées dans des conditions idéales, les étudiants préféreraient dans l'ordre:

	N	% des répondants (N = 133)	% des mentions (N = 498)
1° Le travail d'équipe	86	64.7	17.3
2° Ateliers ou laboratoires	71	53.4	14.3
3° Stages	68	51.1	13.7
4° Exposé multi-media	61	45.9	12.2
5° Exposé informel	56	42.1	11.2
6° Séminaire ou groupe de discussion	37	27.8	7.4
7° Travail indépendant	34	25.6	6.8
8° Enseignement magistral	32	24.1	6.4
9° Enseignement programmé (ou microgradué)	17	12.8	3.4
10° Tutorat	14	10.5	2.8
11° Enseignement modulaire	13	9.8	2.6
12° Plénière	9	6.8	1.8

Lorsqu'on analyse les résultats en distinguant selon les catégories de personnel, les différences les plus frappantes sont les suivantes:

Méthode ou formule	% de techniciens qui l'on choisie	% de cadres et professionnels qui l'on choisie
. Exposé informel	57.1%*	43.6%
. Enseignement magistral	10.2%	47.3%
. Exposé multi-media	65.3%	41.8%

* C'est-à-dire: 57.1% des techniciens qui ont répondu à la question ont mentionné l'exposé informel comme l'une des méthodes préférées des étudiants contre 43.6% des cadres et professionnels.

Les techniciens ont donc une perception assez juste des préférences des étudiants, particulièrement dans le cas de l'enseignement magistral classé par ceux-ci au 12e et dernier rang (cf. p. 124)

6. Confrontation des réponses des étudiants, des professeurs et des préposés aux ressources

Si on juxtapose les résultats obtenus par le truchement de nos trois questionnaires, il nous est possible de dégager dans deux tableaux (cf. pp. 140-141): a) les cinq (5) méthodes que les étudiants préfèrent le plus et les cinq (5) qu'ils aiment le moins; b) les cinq (5) méthodes qui prennent la plus grande place dans l'enseignement des professeurs et les cinq (5) qui occupent la plus petite part dans leurs pratiques; c) les opinions du personnel préposé aux ressources tant sur les préférences des étudiants que sur la part réservée par les professeurs aux diverses méthodes dans leur enseignement.

TABLEAU 23

Méthodes ou formules pédagogiques: les 5 méthodes que les étudiants préfèrent le plus; les 5 méthodes qui occupent la plus grande place dans l'enseignement des professeurs; opinions du personnel préposé aux ressources à ce double point de vue. Ensemble des répondants.

Les préférences des étudiants (les 5 méthodes qui reçoivent le plus de mentions: % d'étudiants qui les ont choisies)		Les pratiques des professeurs (% de professeurs qui ont répondu "bonne", "grande" ou "très grande part")	
1. Exposé informel	: 71.8%	1. Exposé informel	: 53.9%
2. Stages	: 51.6	2. Enseignement magistral	: 50.9
3. Exposé multi-media	: 47.3	3. Ateliers ou laboratoires	: 49.1
4. Ateliers ou laboratoires	: 46.6	4. Travail d'équipe	: 42.2
5. Travail d'équipe	: 45.8	5. Travail indépendant	: 32.4
L'opinion des préposés sur les préférences des étudiants (les 5 méthodes qui reçoivent le plus de mentions: % de préposés qui les ont choisies)		**L'opinion des préposés sur les pratiques des professeurs** (% de préposés qui ont répondu "bonne", "grande" ou "très grande part")	
1. Travail d'équipe	: 64.7%	1. Enseignement magistral	: 53.4%
2. Ateliers ou laboratoires	: 53.4	2. Ateliers ou laboratoires	: 51.2
3. Stages	: 51.1	3. Travail d'équipe	: 45.9
4. Exposé multi-média	: 45.9	4. Travail indépendant	: 42.8
5. Exposé informel	: 42.1	5. Exposé multi-média	: 39.8

TABLEAU 24

Méthodes ou formules pédagogiques: les 5 méthodes que les étudiants préfèrent le moins; les 5 méthodes qui occupent la plus petite place dans l'enseignement des professeurs; opinions du personnel préposé aux ressources à ce double point de vue. Ensemble des répondants.

Préférences des étudiants (les 5 méthodes qui reçoivent le moins de mentions: % d'étudiants qui les ont choisies.	Pratiques des professeurs (% de professeurs qui ont répondu "aucune", "minime", ou "petite part")
1. Enseignement magistral: 14.0%	1. Séminaire : 79.8%
2. Plénière : 15.3	2. Enseignement programmé: 77.5
3. Enseignement programmé: 17.7	3. Enseignement modulaire: 74.7
4. Enseignement modulaire: 18.0	4. Stages : 73.3
5. Tutorat : 18.0	5. Tutorat : 72.7
L'opinion des préposés aux ressources (Méthodes qui reçoivent le moins de mentions: % de préposés qui les ont choisies)	L'opinion des préposés aux ressources % de préposés qui ont répondu "aucune", "minime" ou "petite part")
1. Plénière : 6.8%	1. Tutorat : 60.9%
2. Enseignement modulaire: 9.8	2. Enseignement modulaire: 59.4
3. Tutorat : 10.5	3. Enseignement programmé: 58.6
4. Enseignement programmé: 12.8	4. Séminaire : 54.6
5. Enseignement magistral: 24.1	5. Plénière : 48.1

B - COMMENTAIRES

I - Remarques préliminaires

1. Les résultats présentés et commentés dans ce chapitre couvrent une très petite portion des trois questionnaires qui ont servi à notre enquête. Il nous a semblé toutefois qu'ils avaient suffisamment de consistance et d'importance pour qu'on soit justifié de les isoler et de leur donner du relief. Il est bien évident qu'ils sont loin d'épuiser le sujet. D'ailleurs il est question des moyens d'apprendre et d'enseigner à différents endroits dans notre rapport. On aura donc intérêt à situer les données qui sont rassemblées ici dans une perspective d'ensemble, à établir des rapprochements, des relations et des recoupements. De cette manière, on pourra se faire une meilleure idée de la réalité que nous avons cherché à refléter à travers notre recherche.

2. Bien entendu, notre interrogation a surtout porté sur des moyens et des outils mis à la disposition de l'étudiant par le collège qu'il fréquente: les notes de cours, la documentation écrite et audiovisuelle, les ateliers et laboratoires, etc. Mais nous avons voulu introduire une autre dimension en incluant des réalités comme les grands organes de communication, les musées et les expériences de travail. A l'heure où l'on parle tant d'éducation permanente et de société éducative, il nous paraissait normal et indispensable de bien signifier par nos questions elles-mêmes que l'étudiant se trouve en situation d'apprendre, de se former et de se développer constamment et partout, à travers tout ce qu'il vit dans son environnement scolaire et dans le contexte social plus large où il s'insère et dont il participe. C'est pourquoi en plus de cette

question de portée générale touchant l'importance que les étudiants accordent aux <u>mass media</u> comme moyens d'apprendre, nous nous sommes intéressés à certains de leurs comportements et attitudes face à la radio, la télévision et la lecture des journaux comme on le verra plus loin dans les chapitres consacrés à la documentation écrite et à l'audiovisuel dans leurs rapports avec la pédagogie.

3. Pour ce qui est des méthodes, formules et situations pédagogiques, nous étions confrontés à un choix difficile. Quiconque est le moindrement attentif aux expériences qui se tentent un peu partout dans le monde de l'éducation et qui se trouvent répercutées dans une documentation abondante et variée ne manque pas d'être impressionné par le nombre et la diversité de formules pédagogiques mises à l'épreuve, au cours des vingt dernières années tout spécialement. Et l'on sait qu'au Québec de nombreux pédagogues du niveau collégial se sont intéressés à ces courants d'innovation pédagogique, s'en sont inspirés pour modifier la pratique de leur enseignement*.

   Il ne nous paraissait pas souhaitable de faire place dans nos questionnaires à toute la panoplie de méthodes dont on a pu entendre parler. Aussi avons-nous finalement décidé de tirer parti d'une typologie de formules pédagogiques établie par Madame Michèle Tournier, professeur au Collège de Maisonneuve.

   Au moment où nous avons préparé nos instruments, le travail de Mme Tournier n'avait pas encore pris la forme définitive que nous lui

---

* En font foi les inventaires réalisés par le truchement des carrefours info-Doc de la Fédération des cégeps, des colloques organisés par l'ACQ, du programme de subvention à la recherche et à l'innovation de la DGEC, du travail de mise à jour continuel assuré par le centre de documentation du CADRE. Certains bulletins ou revues publiés par les collèges y ont fait écho, d'autres d'envergure provinciale comme PROSPECTIVES et CEGEPROPOS leur ont assuré une diffusion encore plus large...

connaissons maintenant*. Mais ses qualités intrinsèques, ajoutées au fait qu'une autre équipe de recherche s'en était déjà servi pour mener une enquête auprès des professeurs qui enseignent la biologie dans les collèges du Québec** nous ont incités à l'adopter pour l'essentiel tout en y apportant quelques modifications.

Dans sa première version, en effet, la typologie de Mme Tournier comprenait les formules suivantes: enseignement magistral, exposé multi-média, exposé informel, atelier ou travail d'équipe, séminaire ou groupe de discussion, plénière, enseignement modulaire, tutorat, enseignement programmé ou microgradué. Nous avons conservé ces neuf formules en ajoutant les stages, le travail indépendant et les laboratoires (auxquels nous avons associé les ateliers). Une courte définition ou description de chacune des douze formules retenues par nous permettait au répondant de savoir à quoi nous faisions référence...

Nous renvoyons le lecteur désireux de connaître plus en détail les fondements de la typologie à l'excellent essai de Mme Tournier. Qu'il nous suffise ici de rappeler que, dans la version définitive de la typologie, "les éléments retenus pour identifier et distinguer les formules pédagogiques les unes des autres se rapportent essentiellement à la relation professeur-étudiant et aux rôles respectifs que jouent ces deux acteurs de premier plan sur la "scène

---

* Tournier, Michèle. Typologie des formules pédagogiques. Mai 1978, 267 p. (Recherche effectuée au Collège de Maisonneuve, grâce à une subvention de la DGEC du ministère de l'Education. Impression et diffusion: Service général des Communications du ministère de l'Education).

** Ste-Marie, Marguerite et Jean-Pierre Régnault. BIOPSIE. Rapport final. Ministère de l'Education. Direction générale de l'enseignement collégial. Service des programmes. Coordination de biologie. Collège de Rosemont, juillet 1977, 349 p.

pédagogique" *. Deux critères ont été utilisés par Mme Tournier pour classer les formules:

1° "la présence ou l'absence d'intermédiaire entre le professeur et l'étudiant pour la transmission des connaissances et l'acquisition de l'apprentissage". Cela a conduit à répartir les formules pédagogiques en trois grands groupes:

- le groupe des formules "non-médiatisées" où la communication entre le professeur et l'étudiant se fait sans intermédiaire (enseignement direct);
- le groupe des formules "médiatisées" où la communication entre le professeur et l'étudiant s'établit par l'intermédiaire du matériel pédagogique (enseignement indirect);
- le groupe des formules "centrées sur la pratique" où l'acquisition de l'apprentissage se fait par l'intermédiaire de situations concrètes (enseignement pratique) (...).

2° Le partage de l'initiative entre le professeur et l'étudiant. Concrètement, ce que nous entendons par "initiative" se manifeste de plusieurs manières:

- être source d'information confère de l'initiative (dans certains cas, le professeur est l'unique ou la principale source d'information, dans d'autres cas, l'étudiant fournit une part de l'information);
- avoir la possibilité de s'exprimer pendant une période de contact confère de l'initiative;
- avoir la possibilité de choisir le rythme de travail confère de l'initiative (cela s'applique aussi bien au déroulement d'une rencontre professeur/groupe qu'à l'apprentissage individuel d'un étudiant ou à la production d'un travail d'équipe);

---

* Op. cit, p. 12.

- avoir la possibilité de choisir les objectifs pédagogiques poursuivis confère de l'initiative;

- avoir la possibilité de choisir le contenu confère de l'initiative.

A l'intérieur de chacun des trois groupes précédemment définis, nous avons classé les formules pédagogiques selon la progression de l'initiative dévolue à l'étudiant:

Progression de l'initiative dévolue à l'étudiant ↓	Formules non-médiatisées	Exposé magistral Exposé informel Séminaire Atelier Tutorat
Progression de l'initiative dévolue à l'étudiant ↓	Formules médiatisées	Exposé multi-média Enseignement programmé Enseignement modulaire
Progression de l'initiative dévolue à l'étudiant ↓	Formules centrées sur la pratique	Laboratoire Stage Enseignement coopératif*

Au fur et à mesure que l'initiative dévolue à l'étudiant progresse, on assiste, dans l'ensemble, au passage d'une situation pédagogique dominée par le "teaching" à une situation pédagogique dominée par le "learning"**.

---

* Notre questionnaire ne traitait pas spécifiquement d'enseignement coopératif mais nous demandions aux étudiants d'indiquer l'importance qu'ils accordent aux "expériences de travail qui sont en relation avec leurs études"...

** Op. cit., pp. 12-14. A noter que chacune des huit premières formules de la typologie fait l'objet d'une réflexion très bien structurée et stimulante pour le praticien: cf. pp. 23-187. L'auteur n'a pu consacrer un traitement équivalent au groupe des formules "centrées sur la pratique" comme elle l'explique en p. 5.

Soulignons en terminant que "l'objectif général de cette typologie est d'identifier les formules pédagogiques que l'on peut considérer comme typiques. Il ne faut donc pas y rechercher un éventail des diverses applications pratiques car ces formules typiques se présentent le plus souvent comme des cas-limites que l'on rencontre rarement à "l'état pur" dans la réalité; les formules effectivement mises en pratique, possèdent le plus souvent, selon des dosages variant presque à l'infini, des caractéristiques appartenant à plusieurs formules typiques."*

Il y a une distinction fondamentale à établir entre des méthodes ou formules pédagogiques et une stratégie ou un style d'enseignement. Dans ce chapitre, il est simplement question des méthodes et formules. Cette limite, il faut la garder à l'esprit, puisque c'est à travers l'agencement de plusieurs moyens, de diverses formules que se définit, que s'incarne un style ou une stratégie d'enseignement. Et, en définitive, charisme spécial mis à part, c'est le style ou la stratégie qui importe le plus...

---

* Ibid., p. 5. Dans l'essai de Mme Tournier, le lecteur trouvera des informations et des commentaires sur plusieurs autres méthodes telles l'audio-tutorat, l'étude de cas, le micro-enseignement, le team teaching, etc. (cf. pp. 203-267).

II - Considérations à partir des résultats

Quand on interroge les étudiants sur les facteurs qui les influencent le plus quand ils suivent un cours, les méthodes pédagogiques ne viennent qu'en troisième lieu, loin derrière la matière ou le sujet traité et après la compétence du professeur (cf. p. 116). Nous sommes frappés par le caractère logique et pragmatique de la hiérarchie ainsi établie par nos répondants;

1° la matière ou le sujet traité se rapporte au programme d'étude de l'étudiant, à son orientation professionnelle, à ses préférences et centres d'intérêt: c'est le contenu qu'il intériorise, la maîtrise et les habiletés qu'il acquiert, ce à travers quoi il réalise une démarche d'apprentissage, d'affirmation de soi et d'insertion sociale: voilà qui suffit pour que "d'une façon générale" (comme le spécifiait la question) il lui accorde la priorité;

2° la compétence du professeur: c'est la ressource sans doute la plus précieuse pour l'étudiant qui a à s'approprier du contenu d'une discipline, d'une spécialité ou d'un programme et qui travaille à l'épanouissement de sa personnalité à travers une série d'objectifs et d'activités pédagogiques: l'étudiant associe spontanément la compétence du professeur à la qualité de sa formation; on en a eu une bonne indication dans le nombre de répondants qui ont rédigé des commentaires libres, les uns pour souligner la qualité du corps professoral en général, les autres pour établir des distinctions entre ceux qu'ils jugent compétents et dont l'attitude est correcte avec les étudiants et ceux qui ne paraissent pas compétents et dont le comportement professionnel laisse à désirer selon eux;

3° les méthodes pédagogiques sont de l'ordre du moyen pour arriver à un but; il n'y a pas - les recherches le démontrent à satiété - telle chose que "la" bonne méthode; trop de facteurs entrent en ligne de compte: les objectifs visés, les caractéristiques des étudiants, le style du professeur, le contenu de la discipline ou de la spécialité, etc.; l'efficacité d'une méthode est tributaire de ces facteurs, elle est donc essentiellement relative. D'où il apparaît normal que les méthodes viennent en troisième lieu à cause de leur caractère nettement instrumental tant par rapport au sujet traité qu'en regard de la relation professeur-étudiant.

Remarquons en terminant que cette hiérarchie n'a pas nécessairement un caractère stable ou immuable. Elle peut fluctuer au gré des circonstances, selon les cours et les professeurs. Un étudiant, qui n'avait pas répondu à la question no 13, a tenu à faire cette mise au point qui illustre bien notre propos: "Je dois dire que ce qui me conditionne à un cours varie beaucoup. Chacun des items énumérés m'influence et je ne peux pas les considérer isolément. Je pourrais prendre chacun des cours que je suis et dire pour chacun ce qui me motive. Les facteurs étant tellement divers, je ne peux dire dans l'ensemble ou globalement ce qui me conditionne".

4. Les étudiants manifestent, nous semble-t-il, une propension très nette pour le pratique, le concret, le vécu, l'expérientiel. Qu'on se réfère à l'importance accordée à différents moyens d'apprendre (cf. p. 117) ou aux préférences exprimées en regard des méthodes ou formules pédagogiques (cf. p. 124), on constate que ceux qui ont répondu à notre questionnaire réservent une place de choix aux stages, aux ateliers et laboratoires, aux expériences de travail en relation avec les études.

Tout se passe comme si l'on appréciait d'une façon particulière ce qui prend une tournure concrète, dépasse le plan strictement notionnel et engage la personne dans une démarche qui est en soi une expérience de vie ou établit une sorte de relation sensorielle avec les réalités à connaître; on aimerait le contact direct avec les êtres et les choses, l'expérimentation des effets d'une action sur le réel.

Cette tendance peut facilement devenir ambivalente: d'une part (et c'est là un aspect positif) on peut y voir une revendication en faveur d'une pédagogie moins livresque, plus ouverte, en prise sur le monde; d'autre part, ce peut aussi être l'expression de difficultés réelles à maîtriser ce qui est abstrait, à fonctionner dans l'univers de la logique formelle*. Comment s'assurer par exemple que les travaux en laboratoires dépassent le stade des simples manipulations et que les étudiants accèdent à une compréhension des principes en cause? Dans les programmes d'enseignement professionnel en particulier, il arrive généralement que se juxtaposent dans une même journée des cours d'allure très concrète et d'autres d'orientation très théorique. Comment se fait la conciliation des uns et des autres dans l'esprit des étudiants? Comment assurer une intégration harmonieuse du concret et de l'abstrait?

Loin de nous de vouloir trancher pareille question. Qu'il nous suffise de noter que nous rejoignons par là des thèmes comme ceux de la formation fondamentale, des différentes phases à travers lesquelles se développe une personne, de l'équilibre des types de cours qui composent les programmes d'étude au niveau collégial, de la transférabilité des acquis d'une matière à une autre, tous thèmes qui font l'objet de préoccupations sérieuses voire de recherches précises dans le réseau des collèges...

---

* Voir à ce sujet: Desautels, Pierre. La pensée formelle. Montréal, Collège de Rosemont, 1978, 121 p.

6. La faveur que connaissent les stages même chez les étudiants du général vaut d'être signalée. Sans doute quand ils se prononcent sur l'importance qu'ils accordent à une série de moyens d'apprendre (cf. pp. 118 et 120), les répondants peuvent-ils exprimer une opinion toute théorique et l'on voit bien plus loin (p. 126) que ce sont les étudiants ayant expérimenté la formule, c'est-à-dire ceux inscrits dans des programmes de l'enseignement professionnel, en particulier ceux de techniques biologiques et de techniques humaines, qui expriment les préférences les plus nettes à son égard. Toutefois quand on étudie l'ordre dans lequel chaque famille de programmes classe les 12 méthodes ou formules proposées dans le questionnaire, on constate que trois d'entre elles mettent les stages au premier rang de leurs préférences, une au 2e rang, trois au 3e rang (dont deux familles appartenant à l'enseignement général), deux au 4e rang, une au 5e rang et une au 6e rang. C'est la preuve que le stage exerce un attrait indéniable sur une forte proportion d'étudiants.

Par là s'expriment, selon nous, des préoccupations qui pourraient être de l'ordre de l'orientation professionnelle. Nombre d'étudiants seraient désireux de se familiariser le plus rapidement possible avec ce que sera ou ce que pourrait être leur univers de travail. On chercherait à apprivoiser l'inconnu, à atténuer une certaine insécurité face à l'avenir, à mettre à l'épreuve ses choix et ses tendances. "A mon avis, on devrait consacrer du temps dans un horaire de 5 jours aux stages et toutes autres pratiques pédagogiques possibles afin d'aider l'étudiant à se familiariser avec la profession dont il a envie. Personnellement, je crois que cette suggestion est d'une grande importance, se mettre en contact avec notre profession future. On peut voir immédiatement si cela nous va ou non, sinon, il sera trop tard pour tout recommencer." Ce commentaire libre d'un étudiant traduit peut-être une inquiétude partagée par plusieurs...

7. Le sort que les étudiants réservent à l'exposé informel (placé au 1er rang) et à l'enseignement magistral (dernier rang) appelle des commentaires. Le rejet massif de l'exposé magistral a de quoi retenir l'attention. Puisque les répondants étaient invités à exprimer leurs préférences quand chacune des méthodes ou formules est employée "dans des conditions idéales" (toutes choses étant donc égales, toutes les chances étant données à chaque méthode) l'écart dans les suffrages recueillis par l'exposé informel comparativement à ceux qu'obtient l'enseignement magistral devient vraiment impressionnant. On peut y percevoir la volonté des étudiants d'intervenir, de participer, de maîtriser le rythme de la communication avec le professeur de manière à mieux capter et assimiler le message que celui-ci veut transmettre à travers son exposé. Il est intéressant de noter que l'exposé informel vient en tête de liste dans les pratiques des professeurs.

Par ailleurs n'y a-t-il pas lieu de s'interroger quand on constate quelle place l'enseignement magistral prend dans les pratiques des professeurs (cf. tableau no 23, p. 140)? Le contraste est saisissant et peut-être faut-il y voir une inadéquation flagrante entre les attentes des étudiants et la pédagogie à laquelle ils sont le plus souvent confrontés.

Cependant dans l'interprétation de ces données il faut tenir compte de plusieurs facteurs qui peuvent atténuer l'impression première provoquée par une telle disparité dans les résultats. Souvenons-nous que le professeur devait se prononcer sur chacune des douze méthodes et formules tandis que l'étudiant exprimait ses préférences en choisissant un maximum de cinq méthodes. Aurions-nous eu des résultats sensiblement différents si nous avions invité ce dernier à se prononcer lui aussi sur chacune des méthodes ou formules? Autrement dit, le dispositif de réponse, qui commandait à l'étudiant d'exclure au moins sept méthodes ou formules, peut-il être un élément d'explication de la différence observée entre les goûts des étudiants et le type de pédagogie privilégiée par les professeurs?

Autre nuance: 51% des professeurs interrogés nous disent que l'enseignement magistral occupe "au moins une bonne part" dans leurs cours, expression qu'il ne faut pas assimiler à "part exclusive". L'exposé magistral peut être associé à d'autres méthodes et intervenir à point nommé pour répondre à un besoin précis d'information, trouvant ainsi une place adéquate dans une stratégie d'enseignement bien planifiée et efficace.

D'un autre côté, à travers leurs réponses, les étudiants ont pu exprimer un rejet sans équivoque de l'exposé magistral si celui-ci devait être employé de façon quasi exclusive. En tout cas, pareils facteurs ont pu jouer, si bien que sans nécessairement invalider le contraste signalé plus haut, ils nous inclinent à mettre quelques sourdines et devraient inciter tous ceux qui se préoccupent de la question à creuser davantage cette réalité avant de conclure de façon ferme à ce sujet...

8. Touchant des formules comme l'enseignement programmé, l'enseignement modulaire et le tutorat, on peut s'étonner qu'elles se retrouvent toutes parmi celles qui recueillent le moins de suffrages de la part des étudiants (cf. tableau no 24, p. 141). Surtout qu'en réponce à une autre question les mêmes étudiants ont invoqué comme principale raison pour expliquer le peu de communication qu'ils ont avec des professeurs ou des préposés aux ressources le fait qu'ils préfèrent "travailler seuls"*. Comment interpréter cet apparent paradoxe?

- Problème de motivation face à des formules qui demandent plus d'effort?
- Problème de méthodologie: on se sent moins bien préparé à travailler par soi-même, de façon autonome? On n'a pas la même assurance quand on est confronté à des formules nouvelles?

---

* Cf. chapitre sur les "Besoins des étudiants et aide qu'ils reçoivent".

- Peut-être aussi faut-il comprendre que "travailler seul" signifie travailler entre étudiants seulement et pas forcément de façon isolée et individualiste?

- Problème d'ignorance de ces méthodes? On peut poser comme hypothèse que nombre d'étudiants n'avaient jamais entendu parler de certaines de ces méthodes avant de remplir notre questionnaire. Cette explication est d'autant plus vraisemblable que les professeurs des collèges que fréquentent nos répondants réservent une très petite place à ces formules dans leur enseignement (voir tableau no 24, p. 141).

- Expériences antérieures malheureuses? Dans quelques cas, cette raison a pu jouer comme en font foi plusieurs commentaires libres se rapportant à certaines méthodes, notamment l'audio-tutorat, où l'absence de contact humain avec le professeur a été déplorée et critiquée par plusieurs. Toutefois à côté de ces témoignages négatifs on a pu en relever d'autres beaucoup plus positifs sur ces mêmes formules. Les avis sont donc partagés.

- Déficience des ressources didactiques, plus particulièrement du matériel mis à la disposition des étudiants invités à vivre individuellement une expérience d'apprentissage?

Quoi qu'il en soit, les faits que nous avons exposés nous incitent à formuler des interrogations d'une portée plus générale: sait-on comment les étudiants apprennent*? sait-on ce qui les motive à apprendre et ce qui les rebute? connaît-on les caractéristiques des étudiants à qui on s'adresse? a-t-on les moyens de les connaître? dans le contexte actuel, est-il possible de proposer des méthodes et formules qui tiennent compte de différents styles d'apprentissage? à quelles conditions pourrait-on tirer parti - sur une large échelle - de travaux accomplis dans certains collèges du Québec sur les profils d'apprentissage des étudiants?**

L'essai de Mme Tournier le démontre à l'envi: chaque formule a ses avantages, ses limites, et ses conditions d'efficacité. Le tutorat, l'enseignement programmé et l'enseignement modulaire n'échappent pas à la règle . Il s'agit de formules exigeantes et on doit en être bien conscient quand on les propose ou les impose à des étudiants.

---

* Voir: Tellier, Jean. Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial. St-Jérôme, Collège de Saint-Jérôme, Service de recherche pédagogique, 1979, 40 p.

** Nous songeons en particulier aux travaux (1976) de Claude Lamontagne, alors à l'emploi du Collège André-Laurendeau, sur la détermination du style d'apprentissage.

9. L'attitude des étudiants à l'endroit du travail d'équipe et de la plénière nous paraît fort révélatrice. Le travail d'équipe vient au 5e rang des préférences exprimées par les étudiants (45.8% des répondants ont choisi cette formule) tandis que la plénière ne se situe qu'au 11e rang, choisie par seulement 15.3% d'entre eux. Or le travail d'équipe débouche normalement sur la plénière, celle-ci permettant de livrer le fruit des efforts consentis par les participants et de mettre en commun les résultats obtenus par diverses équipes.

La défaveur de la plénière tient sans doute à plusieurs facteurs et, pour notre part, nous avancerons les suivants: a) la difficulté réelle de trouver des rapporteurs ou des secrétaires qui sachent synthétiser de façon précise et vivante le contenu des délibérations en équipe; b) la passivité de la grande majorité des participants au cours de la plénière; c) le sentiment qu'on n'a pas de prise sur le contenu et la démarche une fois le travail en petites équipes terminé.

Il est notoire que dans les colloques, les réunions d'organismes ou de groupes de quelque nature que ce soit la même attitude se manifeste fréquemment face à la plénière. Nous poserions comme hypothèse que rares sont les personnes qui croient vraiment à l'efficacité de cette formule. Plus rares encore sont celles qui y prennent un intérêt réel. En contexte scolaire, la difficulté s'accroît du fait que: 1° le travail d'équipe n'est pas toujours réalisé avec le sérieux auquel on est en droit de s'attendre - avec le travail dit "de recherche", c'est une des formules que l'école déforme et galvaude parfois dès le niveau élémentaire -; et 2° l'objet sur lequel portent les travaux d'équipe peut prendre assez facilement, aux yeux des participants, un caractère factice, non engageant, sans grand rapport avec la vie...

10. Le peu d'estime que les étudiants manifestent pour le séminaire et le peu de place que cette formule prend dans l'enseignement des professeurs attirent également l'attention. Le collège étant une institution de niveau post-secondaire on pourrait s'attendre à ce que le séminaire soit davantage répandu et apprécié. Sans doute faut-il tenir compte ici de la jeunesse des étudiants qui fréquentent les collèges, de la diversité de leurs caractéristiques et formations antérieures, du caractère hétérogène des groupes avec lesquels un professeur est appelé à travailler, etc. Notre recherche, après d'autres travaux, vient confirmer en tout cas la baisse de popularité d'une formule qui, dans les années 60, trouvait nombre d'ardents promoteurs et faisait l'objet de revendications souvent passionnées chez les étudiants des anciens collèges...

11. Quand on analyse les réponses en tenant compte des familles de programmes auxquelles les étudiants appartiennent, on se rend compte qu'à se limiter aux résultats univariés on perd de vue une dimension importante de la réalité: le comportement varie, et parfois de façon très sensible, en fonction du programme dans lequel l'étudiant est inscrit. On le montrera encore mieux dans d'autres parties de ce rapport: les centres d'intérêt et les dispositions d'esprit diffèrent d'un groupe à l'autre. On peut se demander s'il y a pas aussi une sorte de caractère structurant dans certaines activités propres à certains programmes (e.g. les stages dans l'enseignement professionnel), ou dans le type de pédagogie vécue dans des disciplines ou spécialités qui pèsent plus lourdement sur l'orientation que prennent des programmes et contribuent à lui donner une physionomie bien particulière. En tout cas, on a pu observer, ici comme dans d'autres sections de notre rapport, qu'il existe des affinités dans les attitudes et comportements de certaines familles: par exemple la constellation des étudiants de lettres, de sciences humaines et de techniques humaines qui s'oppose fréquemment à celle

des étudiants de sciences pures, de sciences de la santé et, à un degré moindre, de techniques physiques. Par ailleurs, il y a des rapprochements à faire entre les préférences des étudiants de certaines familles de programmes et les pratiques de professeurs dont les disciplines spécifient presque ces programmes ou y ont une importance toute spéciale. Illustrons le phénomène à l'aide de quelques exemples:

Attitudes face aux méthodes	Etudiants de...	Professeurs de...
Enseignement magistral	Sciences pures et sciences de la santé (+)*	Sciences et mathématiques (+)*
Exposé multi-média	- Sciences pures, sciences de la santé et techniques physiques (-)*	Sciences et mathématiques (-)*
	- Sciences humaines, lettres, techniques biologiques et techniques humaines (+)	Sciences humaines, techniques humaines et techniques biologiques (+)
Travail d'équipe	- Sciences pures et techniques biologiques (-)	Sciences, mathématiques et techniques biologiques (-)
	- Sciences administratives, techniques humaines et techniques administratives (+)	Sciences humaines et techniques humaines (+)
Plénière	Techniques humaines(+)	Sciences humaines et techniques humaines (+)
Séminaire ou groupe de discussion	Sciences humaines, lettres, techniques humaines (+)	Sciences humaines et techniques humaines (+)

* Le signe (+) indique que les étudiants de ces programmes sont proportionnellement plus nombreux à préférer cette formule et les professeurs de ces disciplines ou spécialités sont proportionnellement plus nombreux à accorder une part importante à cette formule dans leur enseignement. Le signe (-) exprime l'attitude ou le comportement inverse.

Il y a peut-être une piste pour d'éventuels approfondissements concernant la dynamique qui s'instaure à l'intérieur des concentrations et des spécialisations.

12. Nous avons vu déjà (cf. p. 119) que notre analyse des résultats a permis d'identifier dans quelles familles de programmes se retrouvent les étudiants qui accordent de l'importance à une diversité de moyens d'apprendre et celles où ce facteur de la diversité joue beaucoup moins. Du côté des professeurs, il nous est possible de dégager une constatation analogue: les professeurs de sciences humaines, de techniques biologiques et de techniques humaines sont proportionnellement plus nombreux que leurs collègues des autres disciplines et spécialités à accorder plus de place dans leur enseignement à sept méthodes ou disciplines. A l'inverse, pour les professeurs de sciences et de mathématiques les seules méthodes auxquelles ils accordent plus de place que la moyenne de l'ensemble des répondants ce sont l'enseignement magistral ainsi que les ateliers ou laboratoires. Pour sept des autres formules, la part qu'ils leur réservent est moindre que l'ensemble de leurs collègues. Est-il besoin de préciser qu'il n'y a pas là un jugement de valeur mais un aperçu rapide d'une situation que des recoupements de variables nous ont permis de décomposer et de cerner d'une façon plus précise...

13. Touchant les perceptions des préposés aux ressources, nous constatons (cf. tableau no 23, p. 140) qu'ils saisissent assez bien les préférences des étudiants puisque les 5 méthodes qu'ils placent en tête de liste correspondent aux préférences exprimées par les étudiants. Cependant il y a divergences de vues touchant l'exposé informel et le travail d'équipe:

	ETUDIANTS	PREPOSES
TRAVAIL D'EQUIPE	5e rang (45.8%)	1er rang (64.7%)
EXPOSE INFORMEL	1er rang (71.8%)	5e rang (42.1%)

Les différences de pourcentages concernant les trois autres formules sont trop minimes pour qu'on s'y attarde.

Lorsqu'il est question des formules que les étudiants préfèrent le moins, le seul contraste à relever a trait à l'enseignement magistral placé au 12e rang par les étudiants (14%) et au 8e rang par les préposés (24.1%). Quant à l'idée qu'ils se font des pratiques des professeurs, les différences les plus sensibles ont trait à l'exposé informel, au tutorat et au séminaire.

	PROFESSEURS	PREPOSES
EXPOSE INFORMEL	1er rang (53.9%)	6e rang (33.9%)
TUTORAT	8e rang (27.3%)	12e rang (39.1%)
SEMINAIRE	12e rang (10.2%)	9e rang (45.1%)

Dans l'ensemble, on peut donc dire que les préposés ont une perception assez juste aussi bien des préférences des étudiants que des pratiques des professeurs pour ce qui a trait aux méthodes et formules pédagogiques. Cependant, dans quelques cas, ils semblent entretenir une vision assez stéréotypée que les données recueillies à travers notre enquête viennent contredire ou infirmer.

14. Une impression générale: les préférences exprimées par l'ensemble des étudiants n'ont rien de bien renversant ou de bien révolutionnaire. A l'exception de l'exposé multi-média qui peut prendre, - si l'on veut - une certaine connotation d'innovation, les quatre autres formules qui viennent en tête de liste sont en définitive traditionnelles. Cependant il faut remarquer que toutes appellent une implication active de la part des étudiants et c'est là

sans doute le message le plus significatif à retenir: les étudiants apprécient les méthodes qui réservent une large place à leur initiative.

Du côté des professeurs, les résultats présentés confirment que les pratiques innovatrices sont le fait d'une minorité. Quand on interroge des étudiants et des professeurs "choisis au hasard" on a une bonne idée des formules qui connaissent le plus de vogue dans les 18 collèges tout au moins où nous avons mené notre enquête. Les surprises ne sont pas nombreuses et sans doute n'y a-t-il pas lieu de s'en étonner, l'innovation étant généralement un phénomène marginal*.

Nous nous en voudrions de laisser croire par là que l'inédit ou la nouveauté est forcément un gage de progrès. Comme l'exprime justement un professeur en commentaires libres: "Il est dangereux de laisser croire aux professeurs et aux étudiants, que l'utilisation de gadgets pédagogiques, signe de modernisme, donc signe d'un enseignement moderne, assure de façon immédiate une meilleure qualité de l'enseignement. A mon sens, la qualité de l'enseignement PASSE, si non seulement, en grande partie et en priorité par soi. Elle se manifeste par ses attitudes, sa confiance en ses étudiants et en ce qu'on fait".

Par ailleurs, on aurait tort de conclure que la pédagogie dans les collèges du Québec n'a forcément pas évolué puisque les méthodes ou formules les plus en usage présentent un air connu et familier. Formellement il peut y avoir similitude mais qu'en est-il non seulement du contenu mais des types de communication qui s'établissent entre professeurs et étudiants?

---

* On lira avec profit la série d'articles de Pierre Angers sur les rapports entre tradition et innovation dans la revue Relations, septembre 1977, octobre 1977 et janvier 1978.

En fait, nos questions sur les méthodes et formules pédagogiques ne visaient qu'à dresser un inventaire non normatif à partir duquel une réflexion critique pourrait s'amorcer. L'essai de Mme Tournier sera un instrument extrêmement utile à tous ceux qui, individuellement ou en groupes, voudraient approfondir les enjeux des options méthodologiques qu'ils doivent quotidiennement prendre...

15. Nous terminerons ce chapitre en laissant la parole à un étudiant qui s'est donné la peine de rédiger un texte un peu plus élaboré dans lequel il dit ce qui a surtout manqué dans les pratiques pédagogiques qu'il a connues et ce que personnellement il souhaiterait. On verra qu'il exprime, dans un style peut-être pas impeccable mais sûrement bien senti, quelques-unes des préoccupations et attentes perceptibles à travers les nombreuses statistiques que nous avons présentées et commentées jusqu'ici.

"Les pratiques pédagogiques que j'ai connues, soit celles du secteur sciences pures et appliquées, se sont révélées avoir certains défauts:

1) Manque de concret: Les cours de sciences dispensés de la façon habituelle (exposé informel, enseignement magistral et plénière) se sont révélés, pour ma part, beaucoup trop théoriques. Les professeurs, tout autant que les façons de donner les cours, ne tendent pas à créer l'intérêt. On ne devrait jamais séparer la théorie de l'application de la théorie. L'utilisation de films, d'expériences, de bandes sonores ou d'autres moyens concrets est pratiquement inexistante dans un cours théorique. Ces cours sont donc longs et démunis d'intérêt pour l'étudiant. C'est pour cela que je préfère les expériences pratiques aux cours conventionnels. Elles sont peut-être moins raffinées mais elles ont pour effet d'orienter, soit vers l'approfondissement, ou vers la réorientation en direction d'autres points d'intérêt.

2) <u>Ne préparent pas assez du côté de la sociabilité et de la coopération</u>: Les cours et les professeurs, à mon avis, n'aident pas suffisamment l'étudiant à apprendre à coopérer de lui-même avec ses confrères. Sans encourager, on favorise l'élève à être individualiste. C'est en fait un comportement compétitif qui caractérise souvent cet individualiste. Quand je dis individualiste, je devrais dire plutôt individualiste face aux inconnus. Il ne cherche pas à faire des connaissances. L'effet de ce type de comportement est de réduire le partage des idées. Donc on nuit à l'approfondissement de celles-ci et à la créativité d'un groupe face à la collectivité. Les professeurs favorisent la compétition en donnant une trop grande importance aux notes qu'obtiennent les étudiants. Quelquefois ils vont jusqu'à les mettre en relief. Cette attitude possède un double impact: augmentation de la compétition et effet néfaste sur les relations entre élèves. Ce deuxième impact est causé par le fait que souvent on juge de la valeur d'une personne à la façon dont elle se tire d'affaire en terme d'évaluation. Ainsi, les contacts ne sont pas recherchés ou minimisés pour une personne éprouvant des difficultés. La collectivité en souffre donc encore une fois.

En résumé, mon désir est que l'on fasse de l'école un lieu où on apprend à se connaître, à connaître l'autre et où on apprend à travers l'approfondissement d'un domaine, à partager en comprenant l'autre. C'est par des stages et des expériences de groupe intégrés au cours, que d'après moi, on pourrait faire un pas vers cette réalisation."

AUTRES ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE*

Note: On trouvera dans l'essai de Mme Tournier, Typologie des formules pédagogiques, de nombreuses et pertinentes références bibliographiques sur les méthodes et formules pédagogiques que nous ne croyons pas nécessaire de reprendre ici.

Claxton, Charles S. et Yvonne Ralston. Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration. Washington, D.C., American Association for Higher Education, 1978, 68 p.

Davis, James R. Teaching Strategies for the College Classroom. Westview Special Studies in Higher Education. Boulder, Colorado, Westview Press, Inc., 1976, IX et 136 p.

Larose, Réal A. (et autres). Les modèles d'enseignement et les activités d'apprentissage à l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, juin 1978, 112 p.

Major, Claude. L'apprentissage, une "trans-action" par et à travers une transaction. Valleyfield, Collège de Valleyfield, mars 1976, 182 p.

New Directions for Experiential Learning, no 1, 1978. Paraît périodiquement. Jossey-Bass, Publishers.

O.C.D.E. L'enseignant face à l'innovation. Vol. 1, Paris, O.C.D.E., 1974, 616 p.

Ohmer, Milton and Associates. On College Teaching. A Guide to Contemporary Practices. Jossey-Bass Publishers, 1978, XX et 404 p.

Prévost, Robert. Les facteurs qui influencent l'innovation pédagogique. Montréal, Collège de Maisonneuve, novembre 1978, 137 p.

---

* Les éléments de bibliographie que nous signalons à la fin de chacun des chapitres de notre rapport s'ajoutent toujours à ceux que nous avons déjà indiqués sous la forme de notes en bas de pages...

5

Documentation écrite et pédagogie

Il tombe sous le sens que l'écrit joue un grand rôle dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Aussi avons-nous interrogé les étudiants et les professeurs sur le temps qu'ils consacrent à la lecture et le pourcentage de ces lectures qui ont un rapport direct avec les études ou l'enseignement. Aux professeurs, nous avons aussi demandé de nous décrire sous quelles formes et à quelles fins ils ont recours à la documentation écrite dans la pédagogie qu'ils pratiquent. On les a enfin invités à préciser certains des rapports qu'ils entretiennent avec la bibliothèque ou le centre de documentation du collège. Dans le cas des étudiants, nous avons cherché à connaître les centres d'intérêt qui caractérisent leurs lectures, les sortes d'écrits qu'ils utilisent ou parcourent, la provenance de la documentation qu'ils consultent. Nous nous sommes en plus préoccupés de leur préparation à tirer parti des ressources qu'offre l'écrit, de l'influence qu'exercent diverses catégories de personnes sur leurs lectures, des comportements et des attitudes qu'ils ont à l'endroit de la bibliothèque du collège, de l'aide qu'ils souhaiteraient recevoir afin de mieux exploiter la documentation écrite qui leur est accessible.

A - LES RESULTATS

1. La lecture et les professeurs

1.1 Temps consacré à la lecture et relation avec la spécialité ou l'enseignement

Deux questions invitaient les professeurs à quantifier leurs lectures. D'une part, on les interrogeait sur le temps consacré, au cours de la session précédente, à lire ou à parcourir des documents écrits, tous les genres d'écrits, précisait-on, "lus, consultés, étudiés ou feuilletés pour toutes les raisons possibles et en toutes sortes de circonstances" (P-15). D'autre part, on leur demandait d'indiquer quelle proportion de ces lectures avait été faite principalement en fonction de leur spécialité ou de leur enseignement (P-16).

1.1.1 Touchant le temps consacré à la lecture, les réponses se sont étalées de façon assez symétrique:

		N	%
Moins d'une heure par semaine	:	5	1.3
Une ou deux heures semaine	:	13	3.3
De trois à cinq heures	:	46	11.6
De six à neuf heures	:	57	14.4
De dix à quatorze heures	:	82	20.8
De quinze à dix-neuf heures	:	80	20.3
De vingt à vingt-neuf heures	:	44	11.1
Trente heures ou plus	:	55	13.9
Ne s'applique pas	:	8	2.0
Sans réponse	:	5	1.3

Près des deux tiers des répondants avaient donc consacrè au moins 10 heures par semaine à la lecture au cours de la session précédente, le plus fort contingent se situant entre 10 et 19 heures/semaine (41.1%). La médiane s'établit à 13.8 heures par semaine.

1.1.2 Pour ce qui est de la proportion de ces lectures faites principalement en fonction de la spécialité ou de l'enseignement des professeurs, les résultats nous apprennent que pour 64.8% de nos répondants c'est au moins la moitié de ce temps qu'ils consacraient à des préoccupations d'ordre professionnel. Pour 144 (36.5%) d'entre eux ce pourcentage atteignait au moins 70%. A l'autre extrême, 54 répondants (13.7%) évaluaient la part de leurs lectures faites principalement en fonction de leur spécialité ou de leur enseignement à moins de 30%. La médiane pour l'ensemble des professeurs est de: 61%.

1.1.3 Ce sont les professeurs de sciences humaines et techniques humaines, suivis des professeurs de philosophie et de langues qui consacreraient le plus de temps à la lecture (médianes de 17.2 et 15.9 heures par semaine respectivement).

1.1.4 Les analyses que nous avons menées ne font ressortir aucune différence significative suivant l'âge et les années d'expérience des professeurs ou la taille de l'établissement où ils enseignent.

1.2 Quelques objectifs que poursuivent les professeurs à travers leurs lectures

On peut s'adonner à la lecture pour un grand nombre de raisons. Au moyen d'une question très précise, nous avons incité les professeurs à décrire leurs attitudes face à une dizaine de comportements ou objectifs ayant pour la plupart une forte connotation pédagogique ou didactique. Nous les invitions

à indiquer jusqu'à quel point leur utilisation (lecture, consultation, emprunt) des livres, revues et autres documents était bien décrite par les différents énoncés qu'on retrouve à la question no 18 du questionnaire des professeurs. Dans les résultats présentés à la p. 169 (tableau no 25), les chiffres qu'on trouve sous la rubrique "souvent ou régulièrement" nous paraissent les plus intéressants à examiner.

1.2.1 Il en ressort très nettement que ce sont les trois premiers énoncés qui décrivent le mieux les comportements fréquents voire réguliers d'une majorité de nos répondants: on se tient au courant de l'actualité dans son secteur de spécialisation (72.9%), on fait fréquemment des lectures en vue de remanier un cours (67.3%) ou d'en bâtir un nouveau (50.1%).

1.2.2 Les énoncés qui reçoivent les cotes de fréquence les plus basses sont les suivants: lire dans le but de choisir ou de produire des techniques ou instruments propres à évaluer l'apprentissage des étudiants; se tenir au courant de l'actualité en pédagogie ou en didactique; être à l'affût des ouvrages parus en d'autres domaines; relire, dans son domaine de spécialisation, de "bons vieux auteurs", des "classiques".

TABLEAU 25

UTILISATION DE LA DOCUMENTATION ECRITE PAR LES PROFESSEURS:

LEURS ATTITUDES FACE A UNE DIZAINE D'OBJECTIFS OU COMPORTEMENTS

ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

OBJECTIFS / FREQUENCE / ATTITUDE	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse
Vous faites des lectures afin de bâtir un nouveau cours	23 (5.8)	34 (8.6)	116 (29.4)	198 (50.1)	24 (6.1)
Vous faites des lectures en vue de remanier un cours	7 (1.8)	12 (3.0)	100 (25.3)	266 (67.3)	10 (2.6)
Vous vous tenez au courant de l'actualité dans votre secteur de spécialisation	3 (.8)	22 (5.6)	74 (18.7)	288 (72.9)	8 (2.1)
Vous vous tenez au courant de l'actualité en pédagogie ou didactique	38 (9.6)	109 (27.6)	176 (44.6)	63 (15.9)	9 (2.3)
Vous vous tenez à l'affût des derniers ouvrages parus en d'autres domaines	26 (6.6)	133 (33.7)	141 (35.7)	85 (21.5)	10 (2.6)
Vous lisez dans le but d'identifier ou de préciser des objectifs de cours, des méthodes, activités ou matériels didactiques	20 (5.1)	87 (22.0)	170 (43.0)	108 (27.3)	10 (2.6)
Vous lisez dans le but de choisir ou de produire des techniques ou instruments propres à évaluer l'apprentissage des étudiants	48 (12.2)	110 (27.8)	171 (43.3)	57 (14.4)	9 (2.3)
Vous relisez, dans votre domaine de spécialisation, de "bons vieux auteurs", des "classiques"	45 (11.4)	93 (23.5)	164 (41.5)	80 (20.3)	13 (3.3)
Vous faites part de vos lectures à vos étudiants (en leur commentant certaines publications, en leur distribuant des extraits choisis par vous, ou par d'autres moyens)	36 (9.1)	65 (16.5)	151 (38.2)	136 (34.4)	7 (1.8)
Vous lisez en fonction d'une recherche personnelle ou d'une publication qui ne s'adresse pas principalement à vos étudiants	41 (10.4)	65 (16.5)	142 (35.9)	122 (30.9)	25 (6.3)

1.2.3 Le tableau no 26 (p. 171) montre les différences de comportements des professeurs suivant la discipline ou spécialité qu'ils enseignent; au-delà des variations qu'on peut observer d'un objectif à l'autre, retenons seulement, à titre de constatation plus générale, que ce sont les professeurs de sciences et de mathématiques* qui utilisent le moins fréquemment la documentation écrite pour les fins énumérés à la question no 18; c'est par rapport aux professeurs de sciences humaines et de techniques humaines que les différences de comportements des professeurs de sciences et de mathématiques sont les plus sensibles.

---

* Dans nos comparaisons entre groupes de professeurs - ici comme ailleurs dans le rapport - nous excluons toujours ceux de la 2e colonne qui est un amalgame de tous ceux qu'on ne pouvait classer dans les 4 autres colonnes.

TABLEAU 26

OBJECTIFS POURSUIVIS SOUVENT PAR LES PROFESSEURS DANS LEUR UTILISATION DE LA DOCUMENTATION ECRITE.

REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU LA SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeurs / Objectifs	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	ENSEMBLE DES PROFESSEURS
Bâtir un nouveau cours	42 (57.5)	51 (38.6)	47 (74.6)	34 (47.2)	39 (68.4)	198 (53.4)
Remanier un cours	56 (73.7)	80 (57.1)	54 (85.7)	49 (65.3)	49 (83.1)	266 (69.1)
Se tenir au courant de l'actualité dans sa spécialisation	50 (68.5)	113 (80.7)	56 (84.8)	33 (44.6)	54 (88.5)	286 (74.4)
Se tenir au courant de l'actualité en pédagogie ou didactique	17 (22.7)	21 (15.2)	9 (13.8)	12 (15.6)	7 (11.9)	63 (16.3)
Se tenir au courant des derniers ouvrages parus en d'autres domaines	24 (32.0)	24 (17.4)	16 (24.6)	9 (12.0)	17 (28.3)	85 (22.1)
Identification précise des objectifs de cours, des méthodes, activités ou matériels didac.	21 (28.4)	48 (34.0)	22 (34.4)	16 (20.8)	12 (21.1)	108 (28.1)
Choisir ou produire des tech. ou instruments d'évaluation d'apprentissage	10 (13.5)	23 (16.3)	11 (17.2)	8 (10.5)	9 (15.3)	57 (14.8)
Relire de bons vieux auteurs, des classiques	24 (32.0)	22 (16.3)	18 (27.7)	11 (14.3)	9 (15.5)	80 (20.9)
Faire part de vos lectures à vos étudiants	30 (39.5)	38 (27.3)	38 (58.5)	11 (14.5)	28 (46.7)	136 (35.1)
En fonction d'une recherche personnelle	31 (43.1)	42 (31.6)	17 (26.6)	24 (3.3)	17 (29.8)	122 (33.0)

1.2.4 L'analyse des résultats à partir de la taille des établissements n'a fait ressortir qu'une différence significative: dans les plus petits collèges, les professeurs feraient plus souvent part de leurs lectures aux étudiants en leur commentant certaines publications, en leur distribuant des extraits choisis par eux ou par d'autres moyens*.

1.2.5 Les professeurs plus jeunes font plus fréquemment des lectures en vue de bâtir un nouveau cours tandis que les professeurs les plus âgés et comptant le plus d'années d'expérience liraient plus souvent que les autres afin de se tenir au courant de l'actualité en pédagogie ou en didactiques*.

1.2.6 Les professeurs qui ont moins de 30 ans et ceux qui sont âgés de 35 à 44 ans sont plus nombreux que leurs collègues à lire fréquemment pour se tenir au courant de l'actualité dans le secteur de leur spécialisation*.

1.2.7 Ce sont les professeurs ayant entre 3 et 10 années d'expériences qui liraient le plus souvent en vue de remanier un cours*.

1.2.8 L'analyse des résultats en tenant compte de la formation des répondants fait émerger un certain nombre de différences qui sont très souvent ténues; nous ne rapporterons donc ici que celles qui nous sont apparues avec un peu plus de netteté: les détenteurs de certificats universitaires en pédagogie liraient plus souvent que leurs collègues en vue de bâtir un nouveau cours ou de remanier un cours*.

---

 * Différences établies à l'aide du X^2; $P \leqslant .05$. Tableaux non publiés.

2. Documentation écrite et pédagogie des professeurs

2.1 Importance accordée à 3 catégories de documents écrits

On a interrogé les professeurs (P-20) sur l'importance qu'ils donnent dans la pratique de leur enseignement à trois moyens d'apprendre qui appartiennent à la catégorie des documents écrits: un manuel édité à l'extérieur du collège, des notes de cours ou un manuel-maison, les documents de la bibliothèque. Nos répondants classent ces moyens dans l'ordre suivant: 1° notes de cours ou manuel-maison; 2° documents de la bibliothèque et 3° manuel édité à l'extérieur du collège (cf. tableau no 27, p. 174). Mais les accents varient quand on passe d'une discipline à l'autre comme l'illustre bien le tableau 28 également reproduit en p. 174.

2.1.1 Il est intéressant de noter que les préposés aux ressources perçoivent différemment l'importance accordée par les professeurs à ces moyens. Ils mettent au premier rang les documents de la bibliothèque, suivis des notes de cours ou manuels-maisons puis des manuels édités à l'extérieur. Cependant de fortes proportions de préposés n'ont pas répondu à cette question comportant trois volets (R-47): entre 27.8 et 46.6% selon l'énoncé. Notons ici que le questionnaire du personnel préposé aux ressources comportait trois sections. La première et la troisième posaient des questions générales communes à tous les participants. La seconde, qui se rapportait à des secteurs d'activités précis - bibliothèque, audiovisuel et informatique -, s'ouvrait sur un avertissement rédigé en ces termes:

TABLEAU 27

IMPORTANCE QUE LES PROFESSEURS DONNENT, DANS LA PRATIQUE DE LEUR ENSEIGNEMENT, A 3 CATEGORIES D'ECRITS

ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

IMPORTANCE / CATEGORIE	Aucune	Très peu	Peu	Pas mal	Grande	Très grande	Sans réponse
Un manuel édité à l'extérieur du collège	39 (9.9)	30 (7.6)	59 (14.9)	82 (20.8)	96 (24.3)	54 (13.7)	35 (8.9)
Des notes de cours rédigées (ou approuvées) par vous, ou un manuel-maison	18 (4.6)	23 (5.8)	34 (8.6)	64 (16.2)	120 (30.4)	109 (27.6)	27 (6.9)
Les documents de la bibliothèque (ou centre de documentation écrite)	19 (4.8)	23 (5.8)	53 (13.4)	116 (29.4)	92 (23.3)	62 (15.7)	30 (7.6)

TABLEAU 28

IMPORTANCE QUE LES PROFESSEURS ACCORDENT A TROIS CATEGORIES D'ECRITS

PROFESSEURS QUI ACCORDENT AU MOINS PAS MAL D'IMPORTANCE.

REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeurs / Catégorie	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	TOTAL
Manuel édité à l'extérieur	34 (49.3)	81 (65.3)	42 (64.6)	49 (68.1)	44 (81.5)	232 (64.4)
Notes de cours ou manuel maison	57 (79.2)	104 (81.3)	40 (63.5)	62 (86.1)	53 (93.0)	293 (79.6)
Documents de la bibliothèque	55 (76.4)	91 (74.0)	56 (86.2)	42 (56.8)	47 (83.9)	270 (74.0)

"Dans cette section, on retrouve des questions se rapportant à des secteurs d'activités précis. Normalement les personnes travaillant à la bibliothèque devraient être les plus aptes à répondre aux questions concernant la bibliothèque, le personnel de l'informatique aux interrogations touchant l'informatique et ainsi de suite. Cependant nous laissons à chaque répondant (donc à vous qui remplissez ce questionnaire) le soin de déterminer à quelles questions il devrait répondre compte tenu de ses fonctions, tâches et activités dans le collège. Il peut être utile de parcourir rapidement toutes les questions rassemblées dans cette section avant de commencer à répondre. Ceci pourrait vous faciliter la tâche de déterminer les questions auxquelles vous pouvez et voulez répondre." Dans ce chapitre, comme dans ceux qui sont consacrés à l'audiovisuel et à l'informatique, il y a donc lieu de garder à l'esprit cet avertissement, quand on relève de forts taux de "sans réponse".

2.2 Utilisation de la documentation appartenant aux ressources didactiques du collège

Une question (P-17) invitait les professeurs à risquer un pourcentage approximatif concernant la proportion de documents écrits utilisés par eux au cours de la session précédente qui provenaient des ressources didactiques du collège. 119 répondants (30.1%) ont établi ce pourcentage à moins de 10%; 102 (25.8%) l'ont situé entre 10 et 29%; 67 (17%) entre 30 et 49% et 88 (22.3%) à 50% et plus Le calcul de la médiane donne: 22.2%.

2.3 Recours au service d'imprimerie-photocopie

A une question (P-55) portant sur le recours au moins occasionnel au service d'imprimerie - photocopie (ou l'équivalent) pour faire reproduire un texte à des fins d'enseignement, vingt-deux (22 ou 5.6%) des professeurs interrogés ont affirmé ne jamais recourir à ce service. Quant aux autres, ils ont fourni une estimation du nombre total de pages à reproduire (et non pas le nombre de copies de ces pages) dont le service s'est chargé à leur demande au cours de la session précédant celle où notre questionnaire a été administré. En regroupant des catégories de réponses, on obtient les résultats suivants:

	N	% (N = 395)	% ajusté (N = 359)	Cumulatif ajusté
- Moins de 50 pages	113	28.6%	31.5%	31.5%
- Entre 50 et 99 pages	81	20.5%	22.6%	54.1%
- Entre 100 et 199 pages	73	18.5%	20.3%	74.4%
- Entre 200 et 299 pages	39	9.9%	10.9%	85.3%
- 300 pages et plus	53	13.4%	14.8%	100.1%

Médiane: 90.5 pages.

Ce sont les professeurs de techniques biologiques (Médiane = 124.5 p.) qui font imprimer le plus grand nombre de pages, suivis des professeurs de sciences et mathématiques (Médiane = 119.5 p.) et de ceux de sciences humaines et techniques humaines (Médiane = 107.5 p.).

2.4 Genre de textes que les professeurs font reproduire

Quel genre de textes les professeurs ainsi interrogés font-ils reproduire? Les réponses à une question en ce sens (P-56) nous permettent d'avancer que, pour nos répondants tout au moins, ce sont les questionnaires d'examen qui comptent pour la plus grande part des textes reproduits (cf. tableau no 29, p. 178). Viennent ensuite dans l'ordre: les schémas, listes, plans de cours, etc.; les notes de cours ou manuel-maison; les recueils de textes choisis par le professeur lui-même. Obtiennent de moins hautes cotes: les textes tirés de revues spécialisées, de manuels ou de livres autres que des manuels. Les textes tirés de journaux et de magazines à l'usage du grand public sont en queue de liste: pour seulement 8.6% de nos répondants occupent-ils une bonne part des textes reproduits, tandis que pour 41% d'entre eux ils comptent pour rien ("Néant").

2.4.1 Ici encore on se rend compte que les comportements varient suivant la discipline ou la spécialité enseignée: d'une façon générale, les professeurs de français, de philosophie, de langues, de sciences humaines et de techniques humaines sont proportionnellement plus nombreux à faire reproduire des textes rédigés par d'autres (6 premiers énoncés: journaux, revues, etc.) tandis que les professeurs de sciences, de mathématiques et de techniques biologiques sont proportionnellement plus nombreux à faire reproduire des textes qu'ils ont eux-mêmes rédigés (4 derniers énoncés: notes de cours, schémas, etc.). On s'en rendra compte en analysant le tableau no 30 en page 179.

TABLEAU 29

QUELS GENRES DE TEXTES LES PROFESSEURS FONT-ILS IMPRIMER OU REPRODUIRE?

REPONSES DES 395 PROFESSEURS

PART / GENRE DE TEXTES	Néant N et (%)	Minime N et (%)	Petite N et (%)	Assez bonne N et (%)	Grande N et (%)	Très grande N et (%)	Sans réponse N et (%)
TEXTES REDIGES PAR D'AUTRES QUE VOUS Journaux et magazines à l'usage du grand public	162 (41.0)	98 (24.8)	56 (14.2)	21 (5.3)	6 (1.5)	7 (1.8)	45 (11.4)
Revues spécialisées	87 (22.0)	75 (19.0)	73 (18.5)	63 (15.9)	33 (8.4)	22 (5.6)	42 (10.7)
Manuels	102 (25.8)	74 (18.7)	62 (15.7)	55 (13.9)	33 (8.4)	23 (5.8)	46 (11.6)
Livres autres que des manuels	116 (29.4)	70 (17.7)	57 (14.4)	51 (12.9)	29 (7.3)	15 (3.8)	57 (14.5)
Recueil de textes choisis par vous	105 (26.6)	46 (11.6)	45 (11.4)	68 (17.2)	40 (10.1)	43 (10.9)	48 (12.2)
Autres textes rédigés par d'autres que vous	109 (27.6)	68 (17.2)	65 (16.5)	49 (12.4)	27 (6.8)	19 (4.8)	58 (14.6)
TEXTES REDIGES PAR VOUS Notes de cours ou manuel maison	72 (18.2)	48 (12.2)	50 (12.7)	57 (14.4)	42 (10.6)	86 (21.8)	40 (10.1)
Schémas, listes, plans de cours, etc.	18 (4.6)	54 (13.7)	97 (24.6)	86 (21.8)	43 (10.9)	66 (16.7)	31 (7.8)
Questionnaires d'examen	26 (6.6)	42 (10.6)	99 (25.1)	64 (16.2)	50 (12.7)	85 (21.5)	29 (7.3)
Autres textes rédigés par vous	105 (26.6)	65 (16.5)	59 (14.9)	49 (12.4)	25 (6.3)	36 (9.1)	56 (14.2)

TABLEAU 30

NATURE DES TEXTES QUE LES PROFESSEURS FONT REPRODUIRE

REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT:

OCCUPENT AU MOINS UNE ASSEZ BONNE PART

Professeurs / Nature des textes	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	ENSEMBLE DES PROFESSEURS
Journaux Magazine	6* (8.6)	15* (12.7)	12* (19.4)	1* (1.4)	1* (1.9)	34* (9.7)
Revues spécialisées	16* (23.5)	44* (36.1)	32* (54.2)	4* (5.5)	26* (45.6)	118* (33.4)
Manuels	15* (23.1)	39* (32.0)	29* (46.8)	16* (22.2)	18* (32.7)	111* (31.8)
Livres	33* (50.0)	28* (24.3)	28* (45.9)	4* (5.6)	6* (11.8)	95* (28.1)
Recueil de textes	51* (72.9)	50* (40.3)	31* (53.4)	11* (15.7)	16* (31.7)	151* (43.5)
Autres textes	26* (41.9)	28* (23.9)	21* (36.2)	13* (18.6)	12* (21.8)	95* (28.2)
Notes de cours	30** (44.8)	75** (59.5)	15** (24.2)	52** (72.2)	33** (60.0)	185** (52.1)
Schémas, listes, plans de cours	31** (44.3)	67** (52.8)	33** (52.4)	41** (56.2)	40** (69.0)	195** (53.6)
Questionnaires d'examen	35** (49.3)	72** (56.3)	25** (39.7)	44** (60.3)	37** (63.8)	199** (54.4)
Autres textes	19** (28.4)	42** (34.4)	14** (25.0)	31** (47.7)	19** (34.5)	110** (32.4)

* Textes rédigés par d'autres
** Textes rédigés par les professeurs eux-mêmes

2.5 Recours à des textes d'actualité

On a demandé aux professeurs (P-57) s'il leur arrivait de faire imprimer ou photocopier pour leurs étudiants un texte emprunté à un journal ou à une autre publication d'actualité à l'usage du grand public. Le cas échéant, les répondants étaient invités à dire dans quelle mesure ils poursuivent quatre (4) objectifs possibles proposés à leur attention. Deux cent vingt (55.7%) professeurs ont répondu Non à la question: statistique qui vient renforcer celles qu'on a déjà analysées précédemment touchant le genre de texte que nos répondants font surtout imprimer ou photocopier. Quant à ceux qui utilisent ce moyen dans leur enseignement, ils établissent (cf. tableau no 31, p. 181) la hiérarchie suivante parmi les quatre objectifs présentés dans le questionnaire:

1° Donner l'habitude aux étudiants de s'intéresser à l'actualité.

2° Leur illustrer certains rapports entre la théorie et la vie courante.

3° Lancer la discussion ou la réflexion à partir d'éléments familiers.

4° Leur montrer les ressemblances ou les différences de l'actualité et du passé.

A noter que les professeurs de sciences, de mathématiques et de techniques biologiques sont ceux qui utilisent le moins ce genre de textes (cf. tableau no 32, p. 182).

TABLEAU 31

OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LES PROFESSEURS QUAND ILS FONT IMPRIMER OU PHOTOCOPIER UN TEXTE EMPRUNTE A UN JOURNAL OU A UNE AUTRE PUBLICATION D'ACTUALITE?

REPONSES DES 395 PROFESSEURS

OBJECTIFS \ FREQUENCE	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Sans réponse
Leur illustrer certains rapports entre la théorie et la vie courante	6 (1.5)*(3.9)**	18 (4.6) (11.8)	75 (19.0) (49.3)	53 (13.4) (34.9)	243 (61.5)
Lancer la discussion ou la réflexion à partir d'éléments familiers	16 (4.1) (10.5)	24 (6.1) (15.8)	72 (18.2) (47.4)	40 (10.1) (26.3)	243 (61.5)
Leur montrer les ressemblances ou les différences de l'actualité et du passé	37 (9.4) (25.7)	35 (8.9) (24.3)	53 (13.4) (36.8)	19 (4.8) (13.2)	251 (63.6)
Leur donner l'habitude de s'intéresser à l'actualité	13 (3.3) (8.7)	15 (3.8) (10.0)	56 (14.2) (37.3)	66 (16.7) (44.0)	245 (62.1)

* Pourcentage par rapport à l'ensemble des 395 professeurs qui ont répondu à notre questionnaire.

** Pourcentage <u>ajusté</u>: calculé en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse"

TABLEAU 32

POURQUOI LES PROFESSEURS FONT IMPRIMER OU PHOTOCOPIER - PARFOIS OU SOUVENT - UN TEXTE EMPRUNTE A UN JOURNAL OU A UNE AUTRE PUBLICATION D'ACTUALITE. REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeurs / Raison	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Phys. Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	TOTAL
	N et (% ajusté)	N et (% ajusté)	N et (% ajusté)	N et (% ajusté)	N et (% ajusté)	N et (% ajusté)
Illustrer rapports entre théorie et la vie courante	37 (78.7)	39 (86.7)	37 (88.1)	10 (90.9)	17 (85.0)	128 (84.2)
Lancer discussion ou réflexion	39 (83.0)	27 (58.7)	34 (82.9)	2 (18.2)	14 (70.0)	112 (73.7)
Montrer ressemblances ou différences entre actualité et passé	30 (66.7)	18 (42.9)	19 (48.7)	1 (10.0)	7 (35.0)	72 (50.0)
Donner l'habitude de s'intéresser à l'actualité	36 (75.0)	32 (76.2)	36 (87.8)	8 (80.0)	20 (95.2)	122 (81.3)
Ne recourent jamais au journal ou à une autre publication	24 (10.9)*	86 (39.1)*	22 (10.0)*	64 (29.1)*	37 (16.8)*	220 (55.0)

* Pourcentages par rapport au total (N = 220) de ceux qui ne recourent jamais au journal ou à une autre publication d'actualité.

2.6 <u>Les étudiants doivent-ils lire autre chose que les notes de cours ou le manuel?</u>

Nous avons demandé aux professeurs s'il était nécessaire à leurs étudiants, pour effectuer leurs travaux et pour réussir, de faire des lectures autres que celles d'un manuel ou de notes de cours (P-21). A cela, 96 (24.3%) ont répondu que ce n'est pas nécessaire, 91 (23%) qu'il était impossible de généraliser. Quant à ceux qui ont fourni des précisions, le calcul de la médiane donne 1.58 heures par semaine.

2.6.1 Les professeurs de sciences et de mathématiques sont les plus nombreux à dire qu'il n'est pas nécessaire à leurs étudiants de faire de telles lectures ou qu'il leur est impossible de généraliser. Chez ceux qui ont fourni des précisions, ce sont les professeurs de sciences, de mathématiques et de techniques biologiques qui indiquent les laps de temps les plus courts. C'est-à-dire que pour ces professeurs, si leurs étudiants, pour effectuer leurs travaux et pour réussir, doivent faire des lectures autres que celles d'un manuel ou de notes de cours, alors il leur faut consacrer très peu de temps à ce type de lecture.

2.7 Pourquoi les professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à utiliser la documentation écrite

Quand les professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à utiliser des livres, périodiques ou autres documents écrits, quels objectifs poursuivent-ils? (P-19). Le tableau no 33 reproduit en p. 186 fait voir un comportement qui varie beaucoup d'un groupe de disciplines à l'autre. Les professeurs de sciences humaines et de techniques humaines par exemple de même que les professeurs de philosophie et de langues valorisent en plus grand nombre que les professeurs de sciences et de mathématiques les différents objectifs sur lesquels nous les avions invités à se prononcer.

2.8 Planification de l'enseignement ou de pratiques pédagogiques et ressources didactiques du collège

On a enfin posé deux questions ayant trait aux relations entre les pratiques pédagogiques des professeurs et les ressources disponibles au centre de documentation ou à la bibliothèque du collège. Dans un cas (P-22) on demandait aux professeurs s'il leur arrive, en cas de doute, de vérifier au préalable la disponibilité de certains documents au collège lorsqu'ils prennent conscience qu'un de leurs cours ou qu'un travail qu'ils proposent aux étudiants a des chances d'orienter ceux-ci vers certaines lectures en particulier; dans le second cas (P-23), l'interrogation avait une portée plus générale puisqu'il s'agissait de dire si la planification de l'enseignement par les professeurs se fait "en tenant compte systématiquement de la disponibilité au collège (existence ou abondance) de la documentation écrite dans ces secteurs".

2.8.1 A la première question, 60.2% des répondants (65% _ajusté_) ont dit vérifier "assez souvent" ou "très souvent" la disponibilité de la documentation pertinente à un cours ou à un travail spécifique tandis que 19% (20.5% _ajusté_) ont affirmé le faire "rarement" ou "jamais". A la seconde question, les réponses sont sensiblement différentes puisqu'elles se partagent ainsi: 184 (48.9% _ajusté_) disent planifier "assez souvent" ou "très souvent" leur enseignement en tenant compte systématiquement des ressources documentaires du collège, tandis que 156 (41.5% _ajusté_) ne le font que "rarement" voire "jamais".

C'est donc dire qu'il y a environ deux professeurs sur trois qui se soucient assez régulièrement de l'adéquation des ressources disponibles quand il s'agit d'un cours ou d'un travail en particulier. La proportion est moindre lorsqu'il est question d'une _planification systématique de l'enseignement_.

2.8.2 Dans les deux cas, la préoccupation est plus prononcée chez les professeurs qui enseignent dans les collèges les moins populeux de notre échantillon (population étudiante inférieure à 1000 étudiants).*

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableaux non publiés.

TABLEAU 33

Objectifs auxquels les professeurs accordent une grande ou une très grande importance lorsqu'ils incitent ou obligent leurs étudiants à utiliser de la documentation écrite. Répartition selon la discipline ou la spécialité d'enseignement.

Objectifs / Professeurs de	Valoriser une bonne revue de la littérature	Développer leur esprit critique	Apprendre à consulter les sources les plus autorisées	Apprendre comment identifier et obtenir la documentation utile à un travail	Découvrir une part essentielle du savoir que le cours est censé procurer	Réaliser de façon autonome certains objectifs du cours
Français, philosophie autres langues	36 (54.5)	63 (86.3)	43 (59.7)	42 (58.3)	47 (64.3)	52 (70.2)
Education physique, arts, tech. phys., tech. adm., arts (P), autres	32 (29.6)	67 (57.8)	78 (65.6)	84 (70.6)	76 (61.8)	68 (55.3)
Sciences humaines et techniques humaines	26 (41.3)	56 (84.9)	42 (63.6)	46 (70.7)	41 (63.0)	41 (62.1)
Sciences et mathématiques	10 (17.5)	26 (40.0)	29 (42.7)	38 (57.6)	34 (47.2)	43 (60.6)
Techniques biologiques	17 (29.8)	28 (48.3)	42 (71.2)	35 (61.4)	23 (39.0)	30 (50.0)
TOTAL *	116 (35.5)	226 (64.2)	218 (60.9)	227 (64.3)	204 (56.1)	219 (59.9)

* Ne pas perdre de vue que le répondant pouvait encercler plus d'une discipline ou spécialité d'enseignement. Le total ne correspond donc pas au total des cinq rangées qui précèdent.

3. Les étudiants et la lecture

3.1 Temps consacré à la lecture

Nous avons demandé aux étudiants de nous indiquer combien de temps, au cours de la session précédente, ils avaient consacré à la lecture, à tout genre de lecture et nous précisions: "lectures pour vous divertir, lectures commandées par vos études, lectures pour vous informer, etc." (E-22).

3.1.1 Les résultats pour l'ensemble des étudiants mettent en évidence les faits suivants: au cours de la session précédente, les répondants avaient, dans une proportion de 52.6%*, consacré de 3 à 9 heures par semaine à la lecture; 15.6% avaient lu durant moins de trois heures par semaine et 31.8% avaient consacré 10 heures et davantage par semaine à des activités de lecture. Très peu disent avoir lu plus de 24 heures par semaine (2.8%) ou moins d'une heure par semaine (4.0%). C'est dans les catégories 3 à 5h/sem., 6 à 9h/sem. et 10 à 14h/sem. que se retrouvent les nombres de répondants les plus élevés: 1163 (27.4%), 1071 (25.2%) et 710 (16.7) respectivement.

3.1.2 Le calcul de la médiane nous a donné les résultats suivants: les étudiants du général 6.92 heures par semaine, ceux du professionnel 6.23h/sem., l'ensemble des répondants 6.62h/sem. Les cinq familles de programmes où les étudiants liraient le plus sont par ordre décroissant: lettres, sciences humaines, techniques biologiques, techniques humaines et sciences de la santé.

---

* Il s'agit ici de pourcentages ajustés, c'est-à-dire en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

3.2 Lectures et études

Nous avons ensuite invité les étudiants à préciser dans quelle proportion (%) ces lectures étaient faites strictement en fonction de leurs études, soit pour répondre à des exigences de leurs professeurs, soit pour satisfaire un besoin ou un désir personnel d'accroître ou d'approfondir leurs connaissances dans les disciplines ou spécialités figurant dans leur programme de formation (E-23).

3.2.1 Quand on examine les réponses données à cette question (cf. tableau 34, p.189), on constate qu'il y a une distribution assez équilibrée entre tous les choix de réponses possibles. Si on ne tient pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question, il ressort que pour 2,248 (52.7% ajusté) étudiants 60% et plus de leurs lectures avaient trait uniquement à leurs études et 2,740 (64.3% ajusté) étudiants fixent ce taux à 50% et plus.

3.2.2 Pour l'ensemble des étudiants le calcul de la médiane nous révèle que 63.5% de leurs lectures avaient trait directement à leurs études, les pourcentages étant respectivement de 62.8% pour les étudiants du général et de 64.7% pour ceux du professionnel. Les étudiants qui consacrent la plus forte proportion de leurs lectures à leurs études sont ceux de techniques biologiques (Médiane = 75.0%), sciences de la santé (70.8%) et sciences pures (68.9%). En outre, d'autres recoupements de variables nous ont permis de constater que plus l'étudiant a d'heures de cours et consacre du temps à ses études, plus ses lectures sont en relation très étroite avec ses études*.

* Différences établies à l'aide du X^2; P ≤ .05. Tableaux non publiés.

TABLEAU 34

Part des lectures faites par les étudiants qui ont un rapport strict avec les études

Réponses des 4,374 étudiants

Pourcentage	N	%	% ajusté	Cumulatif % ajusté
Moins de 20%	413	9.4	9.7	9.7
de 20 à 29%	348	8.0	8.2	17.9
de 30 à 39%	376	8.6	8.8	26.7
de 40 à 49%	386	8.8	9.1	35.7
de 50 à 59%	492	11.2	11.5	47.3
de 60 à 69%	407	9.3	9.5	56.8
de 70 à 79%	624	14.3	14.6	71.5
de 80 à 89%	618	14.1	14.5	85.9
90% et plus	599	13.7	14.1	100.0
Sans réponse	111	2.5		
TOTAL	4374	100.0	100.0	

3.2.3 Si on analyse les données relatives aux heures de cours, d'ateliers, de laboratoire, d'étude et de lecture (cf. tableau 10 reproduit en p. 79) en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles les étudiants appartiennent, on se rend compte que:

3.2.3.1 pour les étudiants de tous les programmes sans exception, la majeure partie du temps qu'ils consacrent à la lecture a un rapport direct avec les études;

3.2.3.2 les programmes qui semblent commander le plus d'étude et le plus de lecture (si on exclut les programmes d'arts où les petits nombres de répondants ont pu avoir une influence déterminante sur les résultats) sont:

	Etude (E-12)	Lecture (E-22-23)*	Total
- Sciences de la santé	17.2h/sem.	5h/sem.	22.2h/sem.
- Sciences pures	15.1h/sem.	4.1h/sem.	19.2h/sem.
- Techniques biologiques	13.8h/sem.	5.7h/sem.	19.5h/sem.

* Ces données ont été obtenues en calculant pour chaque famille de programmes la médiane du nombre d'heures de lecture par semaine et celle du pourcentage des lectures ayant un rapport très direct avec les études. Par exemple: les étudiants de sciences de la santé ont dit avoir consacré 7 heures (médiane) par semaine à la lecture dont 70.8% (médiane) avaient un rapport très direct avec leurs études. D'où: 7h/sem. ⓧ 70.8% = 5h/sem. (plus précisément: 4.956 h/sem., i.e. 4.57 min.).

Faisons attention: le total peut ici être trompeur puisque manifestement il peut y avoir recoupement entre les heures consacrées à l'étude et celles consacrées à de la lecture qui est faite "strictement en fonction" des études (E-23);

3.2.3.3 les programmes où l'on consacre le plus de temps à des lectures qui n'ont pas de rapport direct avec les études sont (toujours en excluant les programmes d'arts):

- Lettres: 40.2% de 9.8h/sem. soit 3.9h/sem.
- Sciences humaines: 40.8% de 7.6h/sem. soit 3.1h/sem.
- Techniques humaines: 40.1% de 7.1h/sem. soit 2.8h/sem.

3.3 <u>Les étudiants lisent-ils suffisamment</u>? (E-26 et E-27)

3.3.1 Les étudiants estiment-ils qu'ils lisent suffisamment? 3,454 répondants (79.0%) trouvent qu'ils devraient lire davantage. Pourquoi ne le font-ils pas? Invités à indiquer au maximum trois raisons principales parmi une liste de sept (7) motifs, 3,456 répondants ont fourni des précisions à ce sujet. Les résultats, présentés en page 192, font bien ressortir que le manque de temps et le manque d'intérêt sont les raisons majeures invoquées par les étudiants. Plus loin derrière vient l'absence d'une méthode de lecture.

Raison	N	% de réponses (N = 5378)	% de répondants (N = 3456)
Je manque de temps	2728	50.7	78.9
Je manque d'intérêt	1137	21.1	32.9
Mes yeux me causent des ennuis	251	4.7	7.3
J'ai des difficultés de compréhension des textes	236	4.4	6.8
Je n'ai pas de méthode de lecture	589	11.0	17.0
Je ne trouve pas les documents	227	4.2	6.6
Autres (précisez)	210	3.9	6.1

3.3.2 Dans tous les programmes, c'est le manque de temps qui est allégué par le plus grand nombre de répondants, les pourcentages atteignant 86.7% en sciences de la santé, 84.6% en techniques biologiques et 83.5% en lettres. Ce sont les étudiants de sciences administratives (73.3%) et de techniques physiques (73.9%) qui invoquent le moins souvent cette raison. Or, ce sont précisément les étudiants de ces deux familles de programmes qui mettent le plus de l'avant le manque d'intérêt comme facteur d'explication: 42.3% en sciences administratives et 39.5% en techniques physiques. Il s'agit également des deux familles de programmes où l'on consacre le moins d'heures par semaine à la lecture. Touchant l'absence de méthode de lecture, la seule variation qui mérite d'être signalée c'est en lettres où seulement 8.6% des réponsants invoquent cette raison.

3.4 D'où proviennent les écrits lus ou consultés par les étudiants? (E-28-29)

Quand on s'intéresse à la provenance des écrits consultés ou lus par les étudiants, on obtient des résultats d'ensemble qu'il nous faut détailler si l'on veut présenter une image assez fidèle de la situation.

3.4.1 D'une part, 1769 (42.4% ajusté) répondants affirment que, parmi tous les écrits qu'ils avaient lus ou consultés au cours de la session précédente, moins de 20% d'entre eux appartenaient à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège, pendant 1390 (33.3% ajusté) établissent ce taux à 50% et plus. Le calcul de la médiane donne: 27.2%.

Mais il est important ici de visualiser la distribution des réponses fournies par l'ensemble des étudiants. Il est possible de le faire à partir du tableau reproduit à la page suivante.

TABLEAU 35

Pourcentage des écrits lus ou consultés par les étudiants appartenant à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège
Ensemble des 4,374 étudiants

	N	%	% ajusté	Cumulatif
Moins de 10%	1242	28.4	29.8	29.8
De 10 à 19%	527	12.0	12.6	42.4
De 20 à 29%	407	9.3	9.8	52.2
De 30 à 39%	324	7.4	7.8	60.0
De 40 à 49%	279	6.4	6.7	66.7
De 50 à 59%	336	7.7	8.1	74.7
De 60 à 69%	254	5.8	6.1	80.8
De 70 à 79%	331	7.6	7.9	88.8
80% et plus	469	10.7	11.2	100.0
Sans réponse	205	4.7	-	
	4,374	100		

3.4.2 Des croisements de variables nous ont permis de constater que c'est dans les programmes de sciences humaines, de sciences de la santé et de sciences administratives que les pourcentage sont les plus élevés alors que les pourcentages les plus bas se retrouvent dans les programmes de techniques administratives, de techniques biologiques et de techniques physiques (voir tableau 36, p.195). Les pourcentages sont plus élevés chez les étudiants du général (comparativement à ceux du professionnel) et chez ceux qui fréquentent les collèges comptant une population étudiante inférieure à 1,000 (voir tableau 37, p.196).

TABLEAU 36

POURCENTAGE DES ECRITS LUS OU CONSULTES PAR LES ETUDIANTS APPARTENANT A LA BIBLIOTHEQUE OU AUX RESSOURCES DIDACTIQUES DU COLLEGE. REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS SELON LES FAMILLES DE PROGRAMMES AUXQUELLES ILS APPARTIENNENT.

Pourcentages / Etudiants	Moins de 10%	De 10 à 29%	De 30 à 49%	De 50 à 79%	80% et plus	Total
Sciences humaines	177 (20.8)*	181 (21.3)	152 (17.9)	235 (27.7)	104 (12.2)	849 (21.1)
Sciences de la santé	98 (23.1)	84 (19.8)	81 (19.1)	106 (24.9)	56 (13.2)	425 (10.6)
Sciences administratives	89 (25.7)	75 (21.7)	47 (13.6)	91 (26.3)	44 (12.7)	346 (8.6)
Techniques administratives	217 (42.1)	127 (24.6)	43 (8.3)	85 (16.5)	44 (8.5)	516 (12.8)
Techniques biologiques	164 (37.5)	89 (20.4)	47 (10.8)	86 (19.7)	51 (11.7)	437 (10.9)
Techniques physiques	136 (36.6)	74 (19.9)	47 (12.6)	70 (18.8)	45 (12.1)	372 (9.2)
Total pour l'ensemble des étudiants	1182 (29.4)	903 (22.4)	585 (14.5)	902 (22.4)	455 (11.3)	4027 (100.0)

* Pourcentage horizontal

TABLEAU 37

POURCENTAGE DES ECRITS LUS OU CONSULTES PAR LES ETUDIANTS APPARTENANT A LA BIBLIOTHEQUE OU AUX RESSOURCES DIDACTIQUES DU COLLEGE. REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS SELON LA TAILLE DES COLLEGES.

	Moins de 10%	De 10% à 29%	De 30% à 49%	De 50% à 79%	80% et plus	Total
Collèges de 1 000 étudiants et plus	1061 32.1 85.8 25.6	736 22.3 79.3 17.8	458 13.9 76.6 11.1	699 21.1 76.5 16.9	352 10.6 75.5 8.5	3306 79.8
Collèges comptant moins de 1 000 étudiants	175 20.9 14.2 4.2	192 23.0 20.7 4.6	140 16.7 23.4 3.4	215 25.7 23.5 5.2	114 13.6 24.5 2.8	836 20.2
TOTAL	1236 29.8	928 22.4	598 14.4	914 22.1	466 11.3	4142 100.0

* X^2 = 43.49185; P < .0000
V de Cramer = .10247

Dans chaque cellule, le premier chiffre donne la fréquence, le second le pourcentage horizontal, le troisième le pourcentage vertical, le dernier le pourcentage par rapport au total général, inscrit à l'angle inférieur droit du tableau.

3.4.3 En dehors de la bibliothèque ou des ressources didactiques du collège, d'où viennent les livres lus par les étudiants? Le tableau no 38 (p.196) nous renseigne à ce sujet. Un rapide examen des données qui y sont consignées nous permet d'établir que ces livres proviennent dans l'ordre de la bibliothèque personnelle de l'étudiant, de celle de ses amis, de celle de ses parents et seulement en dernier lieu d'une bibliothèque publique.

3.4.4 Si on analyse les résultats en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants, on remarque les oppositions suivants:

- les étudiants de sciences humaines utilisent beaucoup plus fréquemment la bibliothèque publique que ceux de techniques physiques et de techniques administratives;

- les étudiants de sciences pures et de sciences de la santé tirent parti beaucoup plus souvent de la bibliothèque de leurs parents que ceux de techniques humaines et de techniques administratives;

- les étudiants de techniques humaines empruntent plus souvent des livres à leurs amis que les étudiants de sciences pures et ceux de sciences administratives;

- les étudiants de lettres et de techniques biologiques ont plus souvent recours à leur bibliothèque personnelle ou à des achats de livres que ceux de sciences administratives.

TABLEAU 38

EN DEHORS DE LA BIBLIOTHEQUE OU DES RESSOURCES DIDACTIQUES DU COLLEGE, D'OU VIENNENT LES LIVRES LUS PAR LES ETUDIANTS

REPONSES DES 4 374 ETUDIANTS

Fréquence / Provenance	Jamais N et (%)	Rarement N et (%)	Souvent N et %	Toujours N et %	Sans réponse N et %
D'une bibliothèque publique	1798 (41.1)	1323 (30.2)	825 (18.9)	129 (2.9)	299 (6.8)
De la bibliothèque de mes parents	1377 (31.5)	1277 (29.2)	1186 (27.1)	137 (3.1)	397 (9.0)
Je les emprunte de mes amis	707 (16.2)	1902 (43.5)	1426 (32.6)	72 (1.6)	267 (6.1)
Je les achète ou ils proviennent de ma bibliothèque	166 (3.8)	605 (13.8)	2524 (57.7)	991 (22.7)	88 (2.0)

3.5 <u>Sur quels sujets les étudiants lisent-ils?</u>

On a demandé aux étudiants: "En dehors de vos cours ou de vos études, sur quels sujets cherchez-vous surtout à vous documenter ou à vous renseigner?" (E-31). Le tableau no 39, (p. 200) fournit le détail des réponses exprimées par l'ensemble des étudiants. On y remarque:

3.5.1 qu'en additionnant les chiffres des colonnes 3 et 4 ("souvent" + "très souvent"), les sujets qui ont obtenu les plus hautes cotes sont:

- la sexualité, la psychologie, la psychanalyse: 2235 (51.1)
- la politique, l'économie, les problèmes sociaux: 2103 (48.1)
- les voyages, pays et nations: 2098 (48.0)

3.5.2 qu'en faisant de même pour les colonnes 1 et 2 ("jamais" + "rarement ou parfois"), les sujets qui suscitent le moins d'intérêt sont:

- la mécanique, l'électricité, l'électronique: 3556 (81.3)
- l'astronomie, la physique, la biologie, la chimie: 3240 (74.1)
- les philosophies, les religions, les doctrines et idées: 3131 (71.5)
- les arts et les lettres: 3102 (70.9)

3.5.3 qu'en ne considérant que la colonne "jamais", ce sont les mêmes sujets qui suscitent le moins d'intérêt; seul l'ordre change, "arts et lettres" (39.7) se situant immédiatement après "la mécanique, l'électricité, l'électronique" (54.4)

TABLEAU 39

SUJETS SUR LESQUELS LES ETUDIANTS CHERCHENT SURTOUT

A SE DOCUMENTER OU A SE RENSEIGNER EN DEHORS DE LEURS COURS OU DE LEURS ETUDES

REPONSES DES 4 374 ETUDIANTS

Sujets / Fréquence	Jamais	Rarement Parfois	Souvent	Très souvent	Sans réponse
La mécanique, l'électricité, l'électronique	2379 (54.4)	1177 (26.9)	421 (9.6)	323 (7.4)	74 (1.7)
L'astronomie, la physique, la biologie, la chimie	1542 (35.3)	1698 (38.8)	733 (16.8)	319 (7.3)	82 (1.8)
L'histoire, la géographie, la sociologie, l'anthropologie	1160 (26.5)	1755 (40.1)	929 (21.2)	450 (10.3)	80 (1.8)
Les arts et les lettres	1737 (39.7)	1365 (31.2)	687 (15.7)	482 (11.0)	103 (2.4)
La sexualité, la psychologie, la psychanalyse	549 (12.6)	1522 (34.8)	1358 (31.0)	877 (20.1)	68 (1.6)
La politique, l'économie, les problèmes sociaux	755 (17.3)	1447 (33.1)	1342 (30.7)	761 (17.4)	69 (1.6)
Les philosophies, les religions, les doctrines et idées	1493 (34.1)	1638 (37.4)	772 (17.6)	379 (8.7)	92 (2.1)
Les voyages, pays et nations	704 (16.1)	1489 (34.0)	1355 (31.0)	743 (17.0)	83 (1.9)
Le bricolage	1208 (27.6)	1484 (33.9)	997 (22.8)	615 (14.1)	70 (1.6)

3.5.4 Ce portrait général est assez trompeur puisque d'une famille de programmes à l'autre les centres d'intérêt varient énormément comme le montre bien le tableau 40 reproduit en p.202. Nous n'avons pas eu le temps de procéder à toutes les analyses qu'un tel tableau peut suggérer: analyses portant sur les centres d'intérêt eux-mêmes, analyses en fonction des familles de programmes, analyses à partir de la mise en rang des centres d'intérêt par l'ensemble des étudiants et par chaque famille de programmes, analyses fondées sur un examen approfondi des écarts quand on s'intéresse à un centre d'intérêt précis ou que l'on scrute le comportement des étudiants d'une famille en particulier, etc. Conscients donc des limites de notre travail d'élucidation ou d'explicitation, nous nous bornerons ici à faire ressortir, à très larges traits, quelques faits saillants ou contrastes vraiment saisissants*:

3.5.4.1 les étudiants de techniques physiques se distinguent vraiment de tous les autres par l'intérêt qu'ils portent à la mécanique, à l'électricité et à l'électronique: plus de 7 étudiants sur 10 de cette famille cherchent souvent ou très souvent à se renseigner sur ces sujets alors que pour l'ensemble des répondants le pourcentage n'est que de 17.2%; à retenir également l'attitude des étudiants de sciences pures qui témoignent eux aussi mais dans des proportions moindres (37.3%) d'un intérêt nettement supérieur à la moyenne pour ces réalités;

---

* Rappelons que nous ne tiendrons pas compte, ici comme ailleurs dans nos commentaires, des résultats des étudiants d'arts, tant ceux du général que ceux du professionnel.

TABLEAU 40

SUJETS SUR LESQUELS LES ETUDIANTS CHERCHENT SOUVENT OU TRES SOUVENT A SE DOCUMENTER OU A SE RENSEIGNER EN DEHORS DE LEURS COURS OU DE LEURS ETUDES

REPARTITION PAR FAMILLES DE PROGRAMMES

Sujets \ Etudiants	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Tech. biol.	Tech. phys.	Tech. hu .	Tech. adm.	Arts P.	TOTAL
Mécanique, électricité, électronique	174 (37.3)	58 (13.4)	55 (6.3)	38 (10.6)	9 (10.0)	10 (5.7)	31 (6.9)	269 (71.5)	11 (3.5)	57 (10.5)	2 (2.9)	714 (17.2)
Astronomie, physique, biologie, chimie	249 (53.7)	225 (51.7)	99 (11.4)	40 (11.2)	7 (7.9)	23 (13.3)	193 (43.0)	110 (29.3)	20 (6.3)	55 (10.1)	3 (4.3)	1024 (24.8)
Histoire, géographie, sociologie, anthrop.	105 (22.5)	98 (22.6)	505 (57.9)	102 (28.8)	29 (33.3)	80 (45.7)	78 (17.5)	62 (16.5)	113 (36.2)	113 (20.8)	27 (39.1)	1312 (31.8)
Arts et lettres	91 (19.7)	93 (21.6)	334 (38.6)	63 (17.8)	76 (84.4)	144 (81.4)	61 (13.8)	35 (9.4)	91 (28.9)	85 (15.9)	44 (63.8)	1117 (27.1)
Sexualité, psychologie, psychanalyse	149 (32.0)	188 (43.0)	584 (67.0)	156 (43.9)	46 (51.1)	107 (61.1)	258 (57.5)	106 (28.3)	253 (79.8)	257 (47.2)	31 (44.9)	2135 (51.5)
Politique, économie problèmes sociaux	187 (40.2)	152 (35.0)	569 (65.3)	239 (66.6)	26 (29.2)	89 (50.9)	122 (27.4)	137 (36.2)	187 (59.4)	268 (49.1)	44 (62.9)	2020 (48.7)
Philosophie, religion, doctrines, idées	87 (18.8)	101 (23.3)	357 (40.9)	79 (22.3)	34 (37.8)	78 (44.1)	68 (15.3)	65 (17.5)	101 (32.5)	105 (19.4)	24 (34.8)	1099 (26.6)
Voyages, pays, nations	174 (37.8)	201 (46.1)	493 (56.7)	170 (47.9)	46 (51.7)	118 (67.4)	185 (41.5)	131 (35.4)	162 (51.1)	282 (52.0)	46 (65.7)	2008 (48.6)
Bricolage	135 (28.9)	126 (29.0)	254 (29.2)	106 (29.8)	5[illegible] (58.0)	56 (31.8)	186 (41.8)	209 (55.1)	156 (49.2)	227 (42.0)	32 (46.4)	1538 (37.1)

3.5.4.2 l'astronomie, la physique, la biologie et la chimie intéressent surtout les étudiants de sciences pures, de sciences de la santé et de techniques biologiques et à un degré moindre ceux de techniques physiques; dans toutes les autres familles c'est une infime minorité qui cherche à se documenter ou à se renseigner sur ces sujets;

3.5.4.3 qu'il s'agisse d'histoire, de géographie, de sociologie, d'anthropologie, des arts ou des lettres les comportements des étudiants de sciences humaines et de lettres tranchent nettement dans l'ensemble: ils sont beaucoup plus nombreux que les autres à prendre des initiatives pour se renseigner ou se documenter fréquemment sur ces réalités;

3.5.4.4 touchant la sexualité, la psychologie et la psychanalyse les pourcentages élevés des étudiants de techniques humaines (79.8%), sciences humaines (67.0%), lettres (61.1%) et techniques biologiques (57.5%) sont à opposer en particulier à ceux de techniques physiques (28.3% et de sciences pures (32.0%);

3.5.4.5 concernant la politique, l'économie et les problèmes sociaux les étudiants de sciences administratives (66.6%), sciences humaines (65.3%), techniques humaines (59.4%) et techniques administratives (49.1%) font preuve d'un intérêt beaucoup plus marqué que ceux de sciences de la santé (35.0%) et techniques physiques (36.2%);

3.5.4.6 la philosophie, la religion, les doctrines et les idées semblent attirer ou préoccuper davantage les étudiants de lettres (44.1%), sciences humaines (40.9%) et techniques humaines (32.5%) que ceux de techniques biologiques (15.3%), techniques physiques (17.5%), sciences pures (18.8%) et techniques administratives (19.4%);

3.5.4.7 c'est à propos des voyages, pays et nations que les écarts entre familles de programmes apparaissent les moins prononcés; retenons simplement les pourcentages respectifs des étudiants de lettres (67.4%) comparativement à ceux de techniques physiques (35.4%) et sciences pures (37.8%);

3.5.4.8 quant au bricolage ce sont les étudiants du professionnel qui s'y intéressent le plus;

3.5.4.9 enfin une analyse des pourcentages par familles de programmes nous a permis de constater que c'est dans les familles de lettres, sciences humaines et techniques humaines que se retrouvent en plus grand nombre les étudiants aux centres d'intérêt vraiment diversifiés.

3.5.5 Quand on prend en considération le sexe des répondants, on remarque les différences suivantes:

Etudiants qui cherchent souvent ou très souvent à se renseigner sur...

	Sujets	FEMMES		HOMMES	x^2	P ≤
1.	Mécanique, électricité, électronique	69 (3.1)	<	675 (32.8)	660.13893	0
2.	Astronomie, physique, biologie, chimie	464 (20.7)	<	587 (28.6)	35.35498	.0000
3.	Arts et lettres	774 (34.8)	>	393 (19.3)	128.01002	0
4.	Sexualité, psychologie, psychanalyse	1417 (62.9)	>	816 (39.8)	229.23795	0
5.	Politique, économie, problèmes sociaux	1026 (45.7)	<	1074 (52.2)	17.69755	.0000
6.	Voyages, pays et nations	1232 (55.0)	>	864 (42.2)	68.78465	.0000
7.	Bricolage	880 (39.3)	>	731 (35.5)	6.63628	.0100

D'où l'on peut voir:

a) qu'il n'y a que 2 séries de réalités à propos desquelles on n'observe pas de différence significative entre hommes et femmes: 1° l'histoire, la géographie, la sociologie et l'anthropologie; 2° les philosophies, les religions, les doctrines et idées;

b) que les sept (7) différentes observées se répartissent comme suit:

- quatre (4) où ce sont les femmes qui, en plus en grand nombre, cherchent souvent ou très souvent à se renseigner sur les sujets en question; voir nos 3, 4, 6 et 7;
- trois (3) où ce sont les hommes, au contraire, qui sont plus nombreux à vouloir souvent ou très souvent se documenter sur les centres d'intérêts en cause: voir nos 1, 2 et 5;

c) que les différences les plus grandes entre hommes et femmes ont trait à:

- mécanique, électricité, électronique (H ➤ F);
- sexualité, psychologie, psychanalyse (F ➤ H);
- arts et lettres (F ➤ H).

3.6 Les étudiants et la lecture des journaux

3.6.1 "Lisez-vous régulièrement un ou des journaux quotidiens ou hebdomadaires?" (E-43). A cette question, on obtient les résultats suivants pour l'ensemble des étudiants:

	N	%	% ajusté
Aucun:	585	13.4	13.7
1 journal:	2052	46.9	48.2
2 journaux:	1077	24.6	25.3
3 journaux:	380	8.7	8.9
4 journaux:	84	1.9	2.0
5 journaux:	80	1.8	1.9
Sans réponse:	116	2.7	-

C'est dire que 86.3% (ajusté) de nos répondants affirment lire régulièrement au moins un journal, que celui-ci soit quotidien ou hebdomadaire. Par contre, près de 14% d'étudiants affirment ne lire aucun journal, tandis que tout près de la moitié (48.2%) ne lit régulièrement qu'un journal. On compte près de 13% d'étudiants qui disent lire régulièrement 3 journaux ou davantage.

3.6.2 A quelle fréquence les étudiants lisent-ils un journal quotidien? Voilà la deuxième précision que nous avons cherché à obtenir de la part de nos répondants (cf. E-44). Voici les résultats d'ensemble:

	N	%	% ajusté
Tous les jours ou presque:	1737	39.7	40.4
3 ou 4 fois par semaine:	619	14.2	14.4
1 ou 2 fois par semaine:	896	20.5	20.8
Moins souvent:	629	14.4	14.6
Jamais:	423	9.7	9.8
Sans réponse:	70	1.6	-

3.6.3 L'analyse des résultats suivant les familles de programmes nous permet de constater que c'est dans les programmes de sciences de l'administration et de sciences humaines qu'on trouve les plus fort taux d'étudiants qui disent lire un journal quotidien sinon tous les jours tout au moins 3 ou 4 fois par semaine; par contre ce sont les étudiants de techniques biologiques et de techniques humaines qui ont les plus basses fréquences de lecture:

Fréquence de lecture d'un journal quotidien par les étudiants
Répartition par familles de programmes

Familles d'étudiants	Au moins 3 ou 4 fois par semaine		Jamais	
	N	%	N	%
Sciences pures	278	59.9	40	8.6
Sciences de la santé	215	49.1	44	10.0
Sciences humaines	531	61.6	64	7.4
Sciences de l'administration	238	65.8	23	6.4
Lettres	101	58 0	12	6.9
Techniques biologiques	162	36.9	88	20.0
Techniques physiques	211	55.2	37	9.7
Techniques humaines	146	46.6	39	12.5
Techniques de l'administration	309	56.3	39	7.1
TOTAL (ensemble des étudiants)*	2267	54.7	406	9.8

---

* Dans ce tableau nous n'avons pas inclus les statistiques relatives aux étudiants inscrits dans des programmes d'arts, tant dans l'enseignement général que dans l'enseignement professionnel. Nous nous expliquons là-dessus en page 34.

3.6.4 Qu'est-ce qui intéresse les étudiants quand ils lisent un journal? (E-45). Le tableau 41, (p.210) nous renseigne à ce sujet:

	N Souvent et Très souvent	%
1° Articles d'information sur divers phénomènes sociaux:	3035	69.3
2° Faits divers:	2656	60.8
3° Articles d'information sur les arts et les spectacles:	2278	52.1
4° Articles d'information sur la politique:	2159	49.4
5° Articles d'information sur les sciences:	1941	44.3
6° Sports:	1758	40.2
7° Articles d'information sur l'économie:	1558	35.6
8° Editoriaux:	1409	32.3

3.6.5 Par ailleurs les réponses des étudiants analysées en distinguant selon les familles de programmes font apparaître nombre de variations dans les centres d'intérêt (cf. tableau 42, p. 211). Contentons-nous pour chacune des rubriques de mettre en évidence les oppositions les plus évidentes:

TABLEAU 41

CE QUI INTERESSE LES ETUDIANTS QUAND ILS LISENT

UN JOURNAL, QUOTIDIEN OU HEBDOMADAIRE

Résultats pour l'ensemble des 4 374 étudiants

Rubriques / Fréquence	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Faits divers	308 (7.0)	1254 (28.7)	2050 (46.9)	606 (13.9)	156 (3.6)
Sports	1249 (28.6)	1259 (28.8)	768 (17.6)	990 (22.6)	108 (2.5)
Articles d'information sur la politique	583 (13.3)	1527 (34.9)	1500 (34.3)	659 (15.1)	105 (2.4)
Articles d'information sur l'économie	792 (18.1)	1910 (43.7)	1154 (26.4)	404 (9.2)	114 (2.6)
Articles d'information sur divers phénomènes sociaux (éducation, santé, travail, etc.)	167 (3.8)	1074 (24.6)	2167 (49.5)	868 (19.8)	98 (2.2)
Articles d'information sur les arts et spectacles	505 (11.5)	1501 (34.3)	1477 (33.8)	801 (18.3)	90 (2.0)
Articles d'information sur les sciences	627 (14.3)	1706 (39.0)	1358 (31.0)	583 (13.3)	100 (2.3)
Editoriaux	1033 (23.6)	1803 (41.2)	1061 (24.3)	348 (8.0)	129 (2.9)

TABLEAU 42

CENTRES D'INTERET DES ETUDIANTS QUAND ILS LISENT UN JOURNAL:

REPONDANTS QUI ONT ENCERCLE LES MENTIONS SOUVENT OU TRES SOUVENT.

REPARTITION PAR FAMILLES DE PROGRAMMES.

Centres d'intérêt \ Etudiants	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Techn. biolog.	Techn. phys.	Techn. hum.	Techn. administ.	Arts (P)	Total
Faits divers	261 (58.0)	284 (66.8)	497 (57.9)	208 (58.4)	43 (50.0)	98 (56.0)	309 (71.5)	256 (69.2)	200 (65.8)	375 (69.6)	30 (42.9)	2561 (63.0)
Sports	250 (54.5)	199 (46.0)	317 (36.6)	193 (53.6)	12 (13.6)	50 (28.6)	141 (32.3)	185 (49.1)	87 (28.6)	253 (46.6)	15 (21.7)	1702 (41.4)
Articles d'information sur la politique	228 (49.6)	199 (46.1)	562 (65.0)	225 (62.7)	33 (37.5)	94 (53.1)	123 (28.3)	163 (43.6)	166 (53.7)	234 (43.1)	48 (68.6)	2075 (50.5)
Articles d'information sur l'économie	158 (34.3)	110 (25.5)	341 (39.5)	223 (62.1)	18 (20.9)	54 (30.5)	82 (18.9)	125 (33.1)	102 (33.4)	250 (46.2)	30 (43.5)	1493 (36.4)
Articles d'information sur divers phénomènes sociaux	249 (54.1)	311 (72.0)	670 (77.1)	225 (62.8)	57 (65.5)	140 (79.5)	361 (82.4)	208 (55.2)	264 (85.7)	377 (69.4)	54 (77.1)	2916 (70.8)
Articles d'information sur les arts et spectacles	213 (46.1)	235 (54.3)	512 (58.9)	162 (45.0)	78 (87.6)	151 (85.3)	214 (49.0)	142 (37.7)	185 (60.1)	247 (45.5)	51 (72.9)	2190 (53.1)
Articles d'information sur les sciences	328 (70.8)	297 (68.6)	298 (34.5)	119 (33.2)	29 (33.3)	58 (32.8)	258 (59.3)	258 (68.1)	89 (28.8)	129 (23.7)	19 (27.1)	1882 (45.7)
Editoriaux	112 (24.4)	127 (29.6)	337 (38.9)	122 (34.2)	34 (38.6)	73 (41.7)	130 (30.3)	89 (23.7)	123 (40.2)	177 (32.8)	33 (47.8)	1357 (33.2)

Rubrique	Plus forts taux de répondants qui ont encerclé les mentions "souvent" ou "très souvent"	Plus faibles taux de répondants qui ont encerclé les mentions "souvent" et "très souvent"
Faits divers	Techniques biologiques (71.5%) Techniques administratives (69.6%) Techniques physiques (69.2%)	Lettres (56.0%) Sciences humaines (57.9%) Sciences pures (58.0%)
Sports	Sciences pures (54.5%) Sciences administratives (53.6%) Techniques physiques (49.1%)	Lettres (28.6%) Techniques humaines (28.6%) Techniques biologiques (32.3%)
Articles d'information sur la politique	Sciences humaines (65.0%) Sciences administratives (62.7%)	Techniques biologiques (28.3) Techniques administratives (43.1%) Techniques physiques (43.6%)
Articles d'information sur l'économie	Sciences administratives (62.1%) Techniques administratives (46.2%)	Techniques biologiques (18.9%) Sciences de la santé (25.5%) Lettres (30.5%)
Articles d'information sur les phénomènes sociaux	Techniques humaines (85.7%) Techniques biologiques (82.4%) Lettres (79.5%) Sciences humaines (77.1%)	Sciences pures (54.1%) Techniques physiques (55.2%) Sciences administratives (62.8%)
Articles d'information sur les arts et les spectacles	Lettres (85.3%) Techniques humaines (60.1%) Sciences humaines (58.9%)	Techniques physiques (37.7%) Sciences administratives (45.0%) Techniques administratives (45.5%) Sciences pures (46.1%)

Articles d'information sur les sciences	Sciences pures (70.8%) Sciences de la santé (68.6%) Techniques physiques (68.1%) Techniques biologiques (59.3%)	Techniques administratives (23.7%) Techniques humaines (28.8%) Lettres (32.8%) Sciences administratives (33.2%) Sciences humaines (34.5%)
Editoriaux	Lettres (41.7%) Techniques humaines (40.2%) Sciences humaines (38.9%)	Techniques physiques (23.7%) Sciences pures (24.4%)

Cette mise en relief nous permet de noter plusieurs similitudes de comportements entre les étudiants de sciences pures et techniques physiques d'une part; entre ceux de sciences humaines, lettres et techniques humaines d'autre part.

3.7 Par qui les étudiants sont-ils influencés dans leurs lectures? (E-30)

3.7.1 Le tableau no 43 (p.214) ne nous réserve pas de grandes surprises. Les personnes qui exercent une influence "grande" ou "très grande" sur les lectures des étudiants sont d'abord les professeurs (2474 ou 56.6%) puis les amis et camarades (1661 ou 38.0%). L'influence des autres catégories de personnes est nettement plus faible, notamment en ce qui concerne les bibliothécaires et les libraires: plus de 2 répondants sur 3 ne leur attribuent aucune influence dans le choix de leurs lectures.

TABLEAU 43

INFLUENCE EXERCEE PAR CERTAINES PERSONNES

SUR LE CHOIX DES LECTURES DES ETUDIANTS

REPONSES DES 4 374 ETUDIANTS

Influence / Personnes	Aucune	Très peu	Grande	Très grande	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Père et mère	2394 (54.7)	1524 (34.8)	305 (7.0)	53 (1.2)	98 (2.3)
Frères et soeurs	2109 (48.2)	1607 (36.7)	453 (10.4)	64 (1.5)	141 (3.2)
Amis et camarades	656 (15.0)	2001 (45.7)	1424 (32.6)	237 (5.4)	56 (1.2)
Professeurs	459 (10.5)	1368 (31.3)	1744 (39.9)	730 (16.7)	73 (1.6)
Bibliothécaires	2967 (67.8)	1026 (23.5)	187 (4.3)	52 (1.2)	142 (3.3)
Libraires	2904 (66.4)	1020 (23.3)	229 (5.2)	60 (1.4)	161 (3.7)

3.7.2 L'analyse des résultats à partir des familles de programmes fait ressortir les phénomènes suivants: en sciences pures, il y a proportionnellement beaucoup moins d'étudiants qu'en lettres et en techniques humaines qui reconnaissent une grande ou très grande influence des professeurs, des amis et des camarades sur leurs lectures; les étudiants de techniques physiques ont des pourcentages inférieurs à la moyenne pour ce qui est de l'influence des frères et soeurs, amis, camarades et professeurs; en techniques biologiques enfin, les étudiants sont plus nombreux que la moyenne à reconnaître une grande influence des professeurs. Ce sont les seules variations qui méritent d'être signalées.

3.7.3 D'autres croisements de variables nous indiquent que les parents et les bibliothécaires auraient plus d'influence auprès des étudiants fréquentant des collèges plus petits (population étudiante inférieure à 1 000) tandis que les camarades et les professeurs influenceraient davantage les étudiants des collèges plus populeux. Cependant les différences observées sont minimes dans certains cas, en particulier quand il s'agit des camarades et des professeurs*.

---

* Dans le cas des parents le seuil de probabilité est de .0000; dans le cas des camarades, il est de .0258; dans le cas des professeurs il est de .0493; dans le cas des bibliothécaires, il est de .0034.

4. Utilisation de la documentation écrite et de la bibliothèque par les étudiants

4.1 Importance accordée à la documentation écrite et catégories d'écrits utilisés ou consultés

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. p.117), les étudiants, d'une façon générale, accordent beaucoup d'importance à la documentation écrite dans leurs études: les notes de cours viennent au 2e rang dans une série de 10 moyens d'apprendre et le manuel d'enseignement au 4e rang. Plus loin dans le questionnaire (E-24), nous avons demandé aux étudiants de nous dire quelle sorte d'écrits ils avaient utilisés ou consultés dans les lectures qu'ils avaient été amenés à faire en fonction de leurs études.

4.1.1 Un coup d'oeil sur le tableau 44 (p.217) nous permet de constater que la dominante (résultat le plus élevé) pour chaque sorte d'écrits est la suivante:

	N	% ajusté de répondants
- Manuels = très souvent:	1375	(32.5)
- Livres entiers = rarement:	1512	(36.4)
- Extraits de livres = souvent:	1675	(39.8)
- Articles de revues, journaux, magazines = rarement:	1525	(35.8)
- Encyclopédies, ouvrages de référence = rarement:	1574	(37.1)
- Recueil de textes polycopiés = souvent:	1446	(33.9)
- Notes de cours = très souvent:	1805	(42.0)

TABLEAU 44

LECTURE: ECRITS UTILISES OU CONSULTES PAR LES ETUDIANTS

EN FONCTION DE LEURS ETUDES

Réponses des 4 374 étudiants

Fréquence / Sorte d'écrits	Jamais N et (%)	Rarement N et (%)	Souvent N et (%)	Très souvent N et (%)	Uniquement N et (%)	Sans réponse N et (%)
Chapitres de manuels d'enseignement ou manuels entiers	413 (9.4)	990 (22.6)	1309 (29.9)	1375 (31.4)	146 (3.3)	141 (3.2)
Livres entiers (excluant les manuels)	637 (14.6)	1512 (34.6)	1188 (27.2)	741 (16.9)	78 (1.8)	218 (5.0)
Extraits de livres	294 (6.7)	986 (22.5)	1675 (38.3)	1223 (28.0)	32 (0.7)	164 (3.7)
Articles de revues, de magazines, de journaux (imprimés ou microfilmés)	724 (16.6)	1525 (34.9)	1141 (26.1)	838 (19.2)	28 (0.6)	118 (2.6)
Encyclopédies, ouvrages de références	623 (14.2)	1574 (36.0)	1225 (28.0)	797 (18.2)	28 (0.6)	127 (2.9)
Recueil de textes polycopiés	431 (9.9)	1001 (22.9)	1446 (33.1)	1335 (30.5)	58 (1.3)	103 (2.3)
Notes de cours faites par un ou des professeurs	248 (5.7)	757 (17.3)	1306 (29.9)	1805 (41.3)	184 (4.2)	74 (1.7)

4.1.2 Si, en partant de ce même tableau no 44, et en utilisant les pourcentages ajustés, on confronte les scores "négatifs" ("Jamais" + "Rarement") aux scores "positifs" ("Souvent" + "Très souvent" + "Uniquement"), les sortes d'écrits utilisés ou consultés se classent comme suit par ordre décroissant: (1) Notes de cours; (2) extraits de livres; (3) manuels (chapitres ou manuels entiers); (4) recueil de textes polycopiés; (5) encyclopédies et ouvrages de références; (6) livres entiers (excluant manuels); (7) articles de revues, de magazines, de journaux...

4.1.3 Cependant l'analyse des réponses programme par programme met à jour des variations très importantes qu'on retrouve dans le tableau 45, reproduit en p. 219 .
Ici encore, contentons-nous de dégager quelques constatations fort sommaires:

4.1.3.1 c'est à propos des <u>chapitres de manuels ou des manuels entiers</u> qu'on observe le plus grand nombre de variations: les étudiants de sciences pures, de sciences de la santé, de techniques administratives, de techniques biologiques et de techniques physiques les ont utilisés fréquemment et en beaucoup plus grand nombre que les étudiants de techniques humaines, de lettres, de sciences humaines et de sciences administratives; la situation est, à quelques nuances près, totalement inversée pour ce qui a trait aux <u>livres</u>, <u>extraits de livres</u> et <u>articles de revues</u>;

TABLEAU 45

SORTE D'ECRITS UTILISES OU CONSULTES SOUVENT OU TRES SOUVENT PAR LES ETUDIANTS DANS LES LECTURES QU'ILS ONT ETE AMENES A FAIRE EN FONCTION DE LEURS ETUDES.

REPARTITION PAR FAMILLES DE PROGRAMMES

Etudiants / Sortes d'écrits	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Techn. biol.	Techn. phys.	Techn. hum.	Techn. adm.	Arts P.	TOTAL
Chapitres de manuels d'enseignement ou manuels entiers	374 (81.0)	351 (81.6)	455 (52.8)	215 (60.4)	28 (34.1)	85 (49.7)	346 (78.8)	279 (74.0)	146 (47.7)	425 (79.6)	28 (41.8)	2732 (66.9)
Livres entiers (excluant les manuels)	171 (37.9)	176 (42.2)	486 (56.5)	160 (45.8)	39 (47.0)	126 (73.3)	195 (46.5)	160 (43.8)	180 (57.7)	219 (42.6)	30 (44.8)	1942 (48.4)
Extraits de livres	287 (62.7)	298 (70.4)	698 (80.6)	238 (67.0)	61 (70.1)	134 (77.5)	283 (65.2)	227 (61.7)	246 (78.8)	309 (59.1)	45 (65.2)	2826 (69.5)
Articles de revues, de magazines, de journaux (imprimés ou microfilmés)	144 (31.2)	133 (30.9)	528 (60.8)	183 (51.4)	40 (46.0)	79 (45.4)	233 (52.1)	144 (38.7)	197 (62.9)	202 (38.1)	52 (77.6)	1935 (47.1)
Encyclopédies, ouvrages de références	221 (47.9)	240 (55.4)	476 (55.0)	157 (44.4)	56 (65.1)	93 (53.4)	[illegible]47 (56.3)	145 (38.8)	149 (47.8)	171 (32.1)	32 (47.1)	1987 (48.5)
Recueil de textes polycopiés	267 (57.9)	268 (61.8)	639 (73.5)	217 (61.0)	55 (63.2)	121 (69.9)	302 (67.9)	217 (57.7)	258 (81.9)	352 (65.8)	42 (60.9)	2738 (66.5)
Notes de cours faites par un ou des professeurs	369 (79.7)	337 (77.1)	642 (73.6)	2[illegible]7 (72.4)	59 (67.8)	112 (64.0)	380 (84.6)	296 (78.5)	241 (76.3)	427 (79.1)	49 (71.0)	3169 (76.5)

4.1.3.2 c'est à propos des notes de cours et des recueils de textes polycopiés qu'on relève le plus petit nombre de variations;

4.1.3.3 si on s'intéresse à la diversité des écrits utilisés ou consultés, on notera que c'est dans les programmes de techniques humaines, de techniques biologiques et de sciences humaines qu'on trouve les pourcentages les plus élevés d'étudiants qui ont recouru souvent voire très souvent à une grande variété d'écrits; par contre c'est en techniques physiques et en techniques administratives que ces pourcentages sont les plus faibles.

4.2 Accessibilité de la documentation

Les étudiants ont-ils de la difficulté à trouver au collège la documentation nécessaire à un travail proposé par l'un ou l'autre de leurs professeurs? (E-25) 2 744 étudiants (66.3% de ceux qui ont effectivement répondu à la question) disent n'avoir que rarement ou pas du tout de difficulté à ce point de vue. Cependant les étudiants des collèges plus petits auraient plus souvent de difficulté que ceux qui fréquentaient les collèges plus populeux*.

* Différence établie à l'aide du Chi carré; $P \leq .05$. Tableau non publié.

4.3 Fréquentation de la bibliothèque du collège par les étudiants

4.3.1 A la question: "A quelle fréquence vous présentez-vous à la bibliothèque du collège?" (E-32),:

955 étudiants	(21.8%)	répondent	"tous les jours"
1081	(24.7%)		"3 ou 4 fois par semaine"
1038	(23.7%)		"1 ou 2 fois par semaine"
512	(11.7%)		"1 ou 2 fois par mois"
179	(4.1%)		"1 ou 2 fois par année"
121	(2.8%)		"jamais"
408	(9.3%)		"je ne saurais dire"

4.3.2 Les étudiants du général - en particulier ceux de sciences pures et de sciences de la santé - s'y rendent beaucoup plus fréquemment que ceux du professionnel:

Etudiants du...	Au moins 3 ou 4 fois par semaine	
	N	%
GENERAL	1378	57.5
PROFESSIONNEL	615	35.1
TOTAL	1993	48.0

4.4 Motifs de fréquenter la bibliothèque (E-33)

4.4.1 Invités à se prononcer sur une série de sept (7) motifs possibles de fréquenter la bibliothèque de leur collège, les étudiants ont fourni les réponses qui sont rapportées dans le tableau 46 de la page 222. Si on additionne les résultats combinés des colonnes 3 et 4 ("Souvent" + "Très souvent") et si on calcule les pourcentages ajustés (en excluant par conséquent les étudiants qui n'ont pas répondu à la question), il se dégage une hiérarchie des motifs:

TABLEAU 46

MOTIFS DE FREQUENTER LA BIBLIOTHEQUE DU COLLEGE

Réponses des 4 374 étudiants

Fréquence / Motifs	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
La bibliothèque est pour moi un bon endroit pour étudier ou pour réaliser mes travaux	513 (11.7)	928 (21.2)	1202 (27.5)	1608 (36.8)	123 (2.8)
Je viens consulter sur place la documentation nécessaire à mes travaux	271 (6.2)	1296 (29.6)	1739 (39.8)	946 (21.6)	122 (2.8)
Je viens seulement emprunter la documentation dont j'ai besoin pour mes études ou pour meubler mes loisirs	681 (15.6)	1944 (44.4)	1172 (26.8)	411 (9.4)	166 (3.8)
Je viens prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues	1929 (44.1)	1410 (32.2)	664 (15.2)	237 (5.4)	134 (3.1)
La bibliothèque nous fournit les locaux dont nous avons besoin pour des travaux d'équipe	1193 (27.3)	1175 (26.9)	1134 (25.9)	590 (13.5)	282 (6.4)
Je réponds à une convocation ou à une invitation d'un de mes professeurs qui donne son cours.(etc.)	3053 (69.8)	316 (18.7)	193 (4.4)	52 (1.2)	260 (6.0)
Entre deux cours, je me rends à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour me détendre	2737 (62.6)	850 (19.4)	433 (9.9)	164 (3.7)	190 (4.4)

	N (Souvent + Très souvent)	% ajusté
1. La bibliothèque est pour moi un bon endroit pour étudier ou pour réaliser mes travaux (salle d'étude).	2810	66.1
2. Je viens consulter sur place la documentation nécessaire à mes travaux.	2685	63.1
3. La bibliothèque nous fournit les locaux dont nous avons besoin pour les travaux d'équipe.	1724	42.1
4. Je viens seulement emprunter la documentation dont j'ai besoin pour mes études ou pour meubler mes loisirs.	1583	37.7
5. Je viens prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues.	901	21.3
6. Entre deux cours, je me rends à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour me détendre.	597	14.3
7. Je réponds à une convocation ou à une invitation d'un de mes professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque.	245	6.0

4.4.2 Des croisements de variables suivant la taille des établissements font ressortir un certain nombre d'accents*: les étudiants provenant de collèges comptant moins de 1,000 étudiants sont plus nombreux à se rendre fréquemment à la bibliothèque pour consulter sur

* Différences établies à l'aide du X^2; P ≤ .05. Tableaux non publiés.

place ou emprunter la documentation nécessaire à leurs travaux ainsi que pour prendre connaissance des nouveautés ou feuilleter livres, journaux et revues. Par contre, les étudiants des collèges ayant une population étudiante supérieure à 1,000 sont plus nombreux à recourir à la bibliothèque pour des travaux d'équipe, pour se détendre et en réponse à une convocation explicite de leurs professeurs qui donnent des cours ou organisent des activités pédagogiques dans les locaux de la bibliothèque.

4.4.3 Les étudiants de sciences de la santé (82.5%), de sciences pures (76.8%) et de sciences administratives (72.9%) se servent beaucoup plus souvent de la bibliothèque comme d'un endroit pour étudier ou pour réaliser des travaux que ceux de techniques humaines (48.7%) et de lettres (55.6%). Par contre les étudiants de lettres (51.1%), de techniques humaines (48.2%) et de sciences humaines (43.5%) se rendent plus souvent à la bibliothèque pour emprunter la documentation dont ils ont besoin pour leurs études ou pour meubler leurs loisirs que ceux de sciences pures (27.2%), de sciences administratives (31.4%) et de techniques physiques (32.1%). Prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues mobilise plus souvent les étudiants de lettres (29.9%) et de techniques physiques (29.3%) que ceux de techniques biologiques (13.8%), de techniques administratives (14.1%) et de techniques humaines (15.0%). Si on s'en rapporte aux résultats, la bibliothèque fournirait plus souvent des locaux pour des travaux d'équipe aux étudiants de techniques biologiques (49.9%) et de techniques administratives (48.2%) qu'à ceux de techniques humaines (36.1%) et de sciences pures (36.5%)

4.4.4 Invités à se prononcer sur les motifs des étudiants de fréquenter la bibliothèque du collège (R-48), les préposés aux ressources ont donné les réponses consignées dans le tableau 47 de la page 226. Ainsi, selon un bon nombre des préposés aux ressources* qui ont participé à notre enquête:

4.4.4.1 une majorité des étudiants qui fréquentent la bibliothèque viennent consulter sur place la documentation nécessaire à leurs travaux (80 répondants ou 60.2% sont de cet avis, le pourcentage ajusté étant de 86%);

4.4.4.2 Pour une majorité des étudiants usagers, la bibliothèque serait aussi un bon endroit pour étudier ou pour réaliser leurs travaux (78 répondants pour 58.6% ou 81.2% ajusté);

4.4.4.3 En revanche, c'est une minorité d'étudiants qui viendraient prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues (73 répondants pour 54.8% et 79.3% ajusté expriment cette opinion) ou seulement emprunter la documentation dont ils ont besoin pour leurs études ou pour meubler leurs loisirs (67 répondants pour 50.4% ou 76.1% ajusté);

---

* Les pourcentages de "sans réponse" ne doivent pas passer inaperçus ici, variant entre 27.8% et 49.6% selon le comportement. Voir à ce sujet l'avertissement en p. 175.

TABLEAU 47

COMPORTEMENTS DES ETUDIANTS QUI FREQUENTENT LA BIBLIOTHEQUE DU COLLEGE.

LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES.

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

COMPORTEMENT \ OPINION	Vrai pour une infime minorité d'étudiants usagers	Vrai pour une minorité d'étudiants usagers	Vrai pour une majorité d'étudiants usagers	Vrai pour la très grande majorité d'étudiants usagers	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
La bibliothèque est pour eux un bon endroit pour étudier ou pour réaliser leurs travaux (salle d'étude)	5 (3.8)	13 (9.8)	49 (36.8)	29 (21.8)	37 (27.8)
Ils viennent consulter sur place la documentation nécessaire à leurs travaux	0 (0)	13 (9.8)	57 (42.9)	23 (17.3)	40 (30.0)
Ils viennent seulement emprunter la documentation dont ils ont besoin pour leurs études ou pour meubler leurs loisirs	15 (11.3)	52 (39.1)	17 (12.8)	4 (3.0)	45 (33.8)
Ils viennent prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues	26 (19.5)	47 (35.3)	15 (11.3)	4 (3.0)	41 (30.8)
La bibliothèque leur fournit les locaux dont ils ont besoin pour faire des travaux d'équipe	15 (11.3)	28 (21.1)	29 (21.8)	9 (6.8)	52 (39.1)
Ils répondent à une convocation ou à une invitation d'un de leurs professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque	23 (17.3)	28 (21.1)	14 (10.5)	2 (1.5)	66 (49.6)
Entre deux cours, ils se rendent à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour se détendre (exemple: en écoutant de la musique)	31 (23.3)	25 (18.8)	10 (7.5)	8 (6.0)	59 (44.3)

4.4.4.4 Quant aux trois autres comportements, ils seraient le fait d'une <u>minorité</u> d'étudiants mais le nombre de nos répondants qui risquent ces affirmations est moindre que dans les quatre cas qui précèdent:

	Vrai pour une minorité ou une infime minorité d'étudiants			Sans réponse	
	N	%	% ajusté	N	%
Entre deux cours, ils se rendent à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour se détendre*	56	(42.1)	75.7	59	(44.3)
Ils répondent à une convocation ou à une invitation d'un de leurs professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque*	51	(38.4)	76.1	66	(49.6)
La bibliothèque leur fournit les locaux dont ils ont besoin pour faire des travaux d'équipe	43	(32.4)	53.1	52	(39.1)

---

* Les techniciens sont plus nombreux que les cadres et les professionnels à dire que les étudiants en venant à la bibliothèque répondent à une convocation d'un de leurs professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque ou qu'ils y viennent pour se détendre ou occuper leur temps. Différences établies à l'aide du X2; $p \leq .05$. Tableaux non publiés.

4.5 Comportements des étudiants à la bibliothèque (E-34)

4.5.1 Quand ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques du collège pour étudier ou approfondir une question, quelles sortes de démarches les étudiants font-ils? Appelés à donner une réponse à propos de huit (8) démarches précises, nos répondants ont indiqué (voir tableau 48, p. 229) que souvent ou très souvent: 1. ils trouvent eux-mêmes la documentation dont ils ont besoin en se servant du fichier ou du catalogue de la bibliothèque (76.4%)* 2. ils consultent un dictionnaire quand ils ne sont pas certains du sens qu'ont les mots utilisés (74.5%); 3. ils consultent un article d'une encyclopédie générale ou spécialisée pour avoir un bon résumé sur le sujet à étudier ou à approfondir (53.3%).

---

* Les pourcentages ont été ajustés: on a donc exclu les étudiants qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

TABLEAU 48

DEMARCHES QUE FONT LES ETUDIANTS QUAND ILS ONT RECOURS A LA BIBLIOTHEQUE OU AU CENTRE DE RESSOURCES DIDACTIQUES DU COLLEGE

Réponses des 4 374 étudiants

Démarches \ Fréquence	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Je consulte un dictionnaire quand je ne suis pas certain du sens qu'ont les mots utilisés	197 (4.5)	893 (20.4)	2016 (46.1)	1168 (26.7)	100 (2.3)
Je consulte un article d'une encyclopédie générale ou spécialisée pour avoir un bon résumé sur le sujet...	572 (13.1)	1405 (32.1)	1649 (37.7)	608 (13.9)	140 (3.2)
Je me contente des références ou suggestions que m'a fournies mon professeur	352 (8.0)	1870 (42.8)	1623 (37.1)	397 (9.1)	132 (3.0)
Je trouve moi-même la documentation dont j'ai besoin en me servant du fichier ou du catalogue...	228 (5.2)	773 (17.7)	1947 (44.5)	1302 (29.8)	124 (2.9)
Je demande à un membre du personnel de la bibliothèque de m'aider à trouver la documentation qui me serait utile	1442 (33.0)	2029 (46.4)	652 (14.9)	131 (3.0)	120 (2.7)
Je discute avec un membre du personnel... du sujet de ma recherche... et je sollicite ses avis...	2895 (66.2)	1100 (25.1)	202 (4.6)	45 (1.0)	132 (3.1)
Je m'informe par moi-même... des documents audiovisuels qui pourraient m'aider...	2389 (54.6)	1326 (30.3)	401 (9.2)	65 (1.5)	193 (4.4)
Je consulte un index de périodiques afin d'identifier des articles de journaux...	1230 (28.1)	1449 (33.1)	1141 (26.1)	409 (9.4)	145 (3.4)

Par contre, rarement ou jamais:

a) ils discutent avec un membre du personnel de la bibliothèque du sujet de leur recherche ou de leur travail et sollicitent ses avis, ses commentaires et ses suggestions (94.2%)*;

b) ils s'informent - par eux-mêmes ou en s'adressant à un membre du personnel de la bibliothèque - des documents audiovisuels qui pourraient les aider à mieux comprendre ou à illustrer le sujet étudié (88.9%)

c) ils demandent à un membre du personnel de la bibliothèque de les aider à trouver la documentation qui leur serait utile (81.6%);

d) ils consultent un index de périodiques afin d'identifier des articles de journaux, de revues ou de magazines qui pourraient leur être utiles (63.3%)

e) ils se contentent des réponses ou suggestions fournies par le professeur (52.4%).

---

* Il ne faut pas perdre de vue le sens des pourcentages entre parenthèses: il s'agit des pourcentages d'étudiants qui ont jamais ou rarement le comportement en question.

4.5.2 Il n'y a pas beaucoup de différences à signaler d'une famille de programmes à l'autre. Retenons simplement que:

4.5.2.1 les étudiants de techniques physiques en plus grand nombre que les autres se contentent des références ou suggestions de leurs professeurs et en moins grand nombre que l'ensemble des répondants consultent un dictionnaire, un index de périodiques, trouvent eux-mêmes la documentation dont ils ont besoin ou demandent à un membre du personnel de les aider à trouver la documentation qui leur serait utile; pour toutes ces démarches, leur comportement est exactement à l'opposé de celui des étudiants de sciences humaines;

4.5.2.2 le comportement des étudiants de lettres fait également contraste avec celui des étudiants de techniques administratives: ils sont plus actifs, plus entreprenants, en particulier pour ce qui est de la consultation d'un dictionnaire ou d'un article d'une encyclopédie et de la recherche de documents audiovisuels pertinents.

4.5.3 Les étudiants des collèges plus petits (population étudiante inférieure à 1,000) sont plus nombreux à faire 5 des démarches énumérées.* Le seul énoncé à propos

---

* Pour deux des énoncés ("Je me contente des références ou suggestions que m'a fournies mon professeur" et "Je consulte un index de périodiques..."), le calcul du X2 corrigé ne montre aucune différence significative entre étudiants provenant de "gros" ou "petits" collèges.

duquel les étudiants venant de "gros" collèges sont plus nombreux à affirmer faire cette démarche c'est le suivant: "Je m'informe par moi-même ou en m'adressant à un membre du personnel de la bibliothèque - des documents audiovisuels qui pourraient m'aider à mieux comprendre ou à illustrer le sujet que j'étudie". Soulignons que les étudiants venant de collèges comptant plus de 1,000 étudiants sont plus nombreux à juger insuffisants les échanges de vues avec les bibliothécaires et à dire qu'ils auraient grandement besoin d'aide pour utiliser les ressources de la bibliothèque.

4.5.4 Enfin, selon les préposés aux ressources (N = 68 répondants pour 51.1% et 81.9% ajusté), c'est une minorité d'étudiants qui discutent avec un membre du personnel du sujet de leur recherche ou de leur travail et sollicitent ses avis, ses commentaires et ses suggestions. Quant aux deux autres comportements possibles sur lesquels les préposés étaient invités (R-49) à se prononcer, les avis sont vraiment très partagés ainsi que l'illustrent les statistiques suivantes:

Démarche	Vrai pour une minorité ou une infime minorité d'étudiants usagers			Vrai pour une majorité ou la très grande majorité des étudiants usagers			Sans réponse	
	N	%	% ajusté	N	%	% ajusté	N	%
Ils trouvent eux-mêmes la documentation dont ils ont besoin en se servant du fichier ou du catalogue de la bibliothèque	44	33.1	50.0	44	33.1	50.0	45	33.8
Ils demandent à un membre du personnel de leur aider à trouver la documentation utile ou pertinente	41	30.8	46.6	47	35.3	53.4	45	33.8

Notons toutefois que les techniciens sont plus nombreux que les cadres et les professionnels à estimer que les étudiants demandent à un membre du personnel de leur aider à trouver la documentation utile ou pe inente*.

4.6 Avantages que retirent les étudiants à utiliser la documentation écrite (E-35)

4.6.1 Pour ce qui est des avantages que retirent les étudiants à utiliser des livres, périodiques ou autres documents suggérés par leurs professeurs, le tableau no 49 (p.234) nous permet de constater que nos répondants classent ainsi les avantages soumis à leur attention; du plus au moins...

1. Je découvre par mes lectures un grand nombre de connaissances qui sont en relation avec mes études (63.3 et 88.1)**.

2. Je me donne petit à petit une méthode de travail qui m'est personnelle (50.0 et 82.6).

3. J'en viens à m'intéresser à des choses qui m'étaient indifférentes auparavant (46.4 et 80.9).

---

* Différence établie à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableau non publié.

** Le premier chiffre indique le % ajusté de répondants qui ont encerclé les chiffres 4 ou 5 ("Beaucoup" + "Enormément"); le second chiffre indique le % ajusté de répondants qui ont encerclé les chiffres 3, 4 ou 5 ("Un peu" + "Beaucoup" + "Enormément"). A noter que dans le tableau no 49 les pourcentages ne sont pas ajustés.

TABLEAU 49

AVANTAGES QUE RETIRENT LES ETUDIANTS A UTILISER DES LIVRES,

PERIODIQUES OU AUTRES DOCUMENTS ECRITS SUGGERES PAR LEURS PROFESSEURS

Ensemble des 4 374 étudiants

Avantages	Non N et (%)	Très peu N et (%)	Un peu N et (%)	Beaucoup N et (%)	Enormément N et (%)	Sans réponse N et (%)
J'apprends à développer mon esprit critique	310 (7.1)	626 (14.3)	1763 (40.3)	1222 (27.9)	238 (5.4)	215 (4.9)
Je prends l'habitude de consulter par moi-même les meilleures sources de documentation ou les plus grands auteurs	518 (11.8)	837 (19.1)	1407 (32.2)	1200 (27.4)	226 (5.2)	186 (4.3)
J'apprends comment identifier et obtenir la documentation utile à un travail	259 (5.9)	644 (14.7)	1368 (31.3)	1653 (37.8)	275 (6.3)	175 (4.0)
Je découvre par mes lectures un grand nombre de connaissances qui sont en relation avec mes études	129 (2.9)	375 (8.6)	1055 (24.1)	1929 (44.1)	754 (17.2)	132 (3.0)
Je réalise par moi-même certains objectifs d'un cours ou d'un programme	369 (8.4)	790 (18.1)	1568 (35.8)	1200 (27.4)	214 (4.9)	233 (5.3)
J'apprends à apprécier et à tirer profit des synthèses qu'on trouve dans les ouvrages de référence (exemples: encyclopédies ou dictionnaires généraux et spécialisés)	434 (9.9)	892 (20.4)	1332 (30.5)	1193 (27.3)	311 (7.1)	212 (4.8)
J'en viens à m'intéresser à des choses qui m'étaient indifférentes auparavant	233 (5.3)	574 (13.1)	1460 (33.4)	1513 (34.6)	454 (10.4)	140 (3.2)
Je me donne petit à petit une méthode de travail qui m'est personnelle	263 (6.0)	468 (10.7)	1372 (31.4)	1550 (35.4)	550 (12.6)	171 (3.9)

4. J'apprends comment identifier et obtenir la documentation utile à un travail (45.9 et 78.5).

5. J'apprends à développer mon esprit critique (35.1 et 77.5).

6. Je réalise par moi-même certains objectifs d'un cours ou d'un programme (34.2 et 72.0).

7. J'apprends à apprécier et à tirer profit des synthèses qu'on trouve dans les ouvrages de référence (36.2 et 68.1).

8. Je prends l'habitude de consulter par moi-même les meilleures sources de documentation ou les plus grands auteurs (34.1 et 67.6).

4.6.2 Le tableau no 50 (p. 236), qui présente les réponses étudiants réparties selon les familles de programmes auxquelles ils appartiennent, nous permet de prendre conscience de plusieurs variations qu'il pourrait être éclairant d'examiner dans le détail. Cependant nous ne signalerons ici que la plus saisissante et peut-être la plus significative des observations: les étudiants de lettres, de techniques humaines, de sciences humaines et de techniques biologiques sont ceux qui disent, en plus grand nombre, retirer une variété d'avantages lorsqu'ils utilisent la documentation écrite, tandis que ce sont ceux de techniques physiques, techniques administratives et sciences administratives qui semblent profiter le moins de ce que le recours à la documentation écrite pourrait leur apporter.

TABLEAU 50

AVANTAGES QUE DISENT RETIRER LES ETUDIANTS QUAND ILS UTILISENT LA DOCUMENTATION ECRITE. REPARTITION PAR FAMILLES DE PROGRAMMES. NOMBRE ET POURCENTAGES DE CEUX QUI ONT ENCERCLE LES MENTIONS "BEAUCOUP" ET "ENORMEMENT"

Avantages / Etudiants	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administr.	Arts	Lettres	Techn. biol.	Techn. phys.	Techn. hum.	Techn. adm.	Arts P.	TOTAL
J'apprends à développer mon esprit critique	150 (33.1)	155 (36.5)	369 (43.0)	109 (31.5)	37 (41.1)	84 (48.3)	135 (31.8)	59 (17.0)	127 (40.8)	151 (29.2)	30 (44.8)	1406 (35.0)
Consulter meilleures sources de documentation	143 (31.8)	170 (39.7)	331 (38.6)	105 (29.7)	36 (40.0)	82 (46.6)	130 (29.7)	89 (25.1)	113 (36.1)	143 (27.8)	31 (45.6)	1373 (34.0)
Comment identifier et obtenir doc. utile	194 (42.6)	218 (50.7)	422 (49.4)	143 (40.6)	42 (47.2)	88 (50.3)	212 (48.3)	133 (37.2)	174 (55.4)	197 (38.0)	38 (56.7)	1861 (45.9)
Je découvre par mes lectures connaissances en relation avec études	273 (59.2)	280 (65.3)	588 (67.9)	190 (54.0)	68 (75.6)	135 (76.7)	326 (72.9)	186 (51.0)	236 (74.7)	264 (50.7)	39 (56.5)	2585 (63.2)
Je réalise par moi-même certains objectifs d'un cours ou d'un programme	133 (29.8)	137 (32.7)	305 (36.1)	103 (30.0)	39 (43.8)	69 (39.9)	170 (39.1)	99 (27.5)	121 (39.2)	157 (30.7)	27 (40.3)	1360 (34.0)
J'apprends à tirer profit des synthèses dans les ouvrages de références	157 (34.5)	183 (43.1)	317 (37.3)	108 (31.0)	43 (47.8)	69 (39.7)	190 (43.7)	94 (26.3)	117 (37.7)	150 (29.3)	31 (46.3)	1459 (36.3)
J'en viens à m'intéresser à des choses qui m'étaient indifférentes auparavant	188 (40.8)	207 (47.8)	463 (53.8)	167 (47.0)	46 (51.7)	108 (61.7)	188 (42.8)	124 (33.9)	152 (48.3)	2[illegible]5 (42.9)	27 (40.3)	1895 (46.4)
Je me donne une méthode de travail personnelle	201 (44.0)	210 (48.8)	466 (54.8)	157 (44.5)	50 (56.2)	92 (53.2)	239 (54.1)	146 (40.4)	159 (51.6)	266 (50.9)	38 (57.6)	2024 (50.0)

4.7 Les étudiants sont-ils préparés à utiliser la documentation écrite? (E-16)

4.7.1 En majorité (53.7% ajusté), les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire estiment qu'à leur arrivée au collège ils savaient déjà assez bien tirer parti de la documentation écrite. Pour les étudiants de sciences pures, sciences de la santé, arts et lettres, les pourcentages atteignent 59%, voire 61%. Par contre en techniques physiques, seulement 47.1% partagent cet avis. Les étudiants provenant de collèges plus petits (population inférieure à 1,000 étudiants) sont plus nombreux à estimer qu'ils arrivaient bien préparés pour profiter de la documentation écrite*.

4.7.2 Selon les préposés aux ressources cependant (voir tableau no 51, p. 238), c'est seulement une minorité d'étudiants qui savent déjà assez bien comment exploiter la documentation écrite à leur arrivée au collège. Quant aux professeurs, un très petit nombre exprime son accord avec l'énoncé stipulant que "la plupart" des étudiants qui arrivent au collège savent déjà assez bien utiliser les "les ressources didactiques" (et non pas spécifiquement la documentation écrite). Les professeurs plus âgés et ceux qui enseignent dans des collèges de plus petite taille ont tendance à être un peu plus positifs dans leur appréciation de la formation antérieure des étudiants à ce sujet*.

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableaux non publiés.

TABLEAU 51

LES ETUDIANTS ET LEUR PREPARATION A TIRER PROFIT DE LA DOCUMENTATION ECRITE ET AUDIOVISUELLE.

LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES.

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

OPINION / HYPOTHESES	Tout à fait faux	Vrai pour une minorité d'étudiants	Vrai pour une majorité d'étudiants	Vrai pour la très grande majorité des étudiants	Sans réponse
A leur arrivée au collège, les étudiants savent déjà assez bien comment tirer profit de la documentation écrite (livres, journaux, revues, etc.)	16 (12.0)	77 (57.9)	7 (5.3)	1 (.8)	32 (24.0)
A leur arrivée au collège, les étudiants savent déjà assez bien comment tirer parti de la documentation audiovisuelle (disques, films, cassettes, etc.)	23 (17.3)	62 (46.6)	8 (6.0)	- -	40 (30.1)
Pour que les étudiants tirent profit de la documentation écrite et audiovisuelle et des services qui y sont offerts, les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des différents cours, leur suffisent amplement	46 (34.6)	47 (35.3)	9 (6.8)	3 (2.3)	28 (21.0)
Pour qu'ils sachent profiter de la documentation (écrite et audiovisuelle) et des services qui y sont offerts, les étudiants auraient besoin d'une initiation spéciale, en bonne et due forme	1 (.8)	9 (6.8)	42 (31.6)	58 (43.6)	23 (17.3)

4.8 **Les étudiants ont-ils besoin d'aide pour apprendre à utiliser la documentation écrite?** (E-16 et E-21)

4.8.1 Les étudiants expriment des besoins d'aide touchant l'utilisation de la documentation écrite. D'une part, quelle que soit la famille de programmes à laquelle ils appartiennent, 2 étudiants sur 3 sont généralement d'avis que pour savoir profiter de la documentation (écrite et audiovisuelle) ils auraient besoin d'une initiation spéciale en bonne et due forme. Le besoin apparaît davantage ressenti chez les étudiants des plus gros collèges, ceux fréquentant les établissements plus petits étant plus nombreux à soutenir que les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des différents cours, leur suffisent amplemement (voir tableaux nos 52 et 53, pp. 240-241). Les préposés quant à eux sont formels: c'est bien d'une véritable initiation que les étudiants auraient besoin (voir tableau no 51, p. 238).

4.8.2 D'autre part à la question no 21 que nous analysons plus à fond ailleurs dans le rapport*, on peut considérer que les énoncés suivants ont un rapport direct avec le thème dont nous traitons ici, c'est-à-dire les besoins d'aide des étudiants pour mieux se former à l'utilisation de la documentation écrite: "Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte"; "Apprendre à me servir des ressources qu'offre une bibliothèque" et "Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide". A la rigueur, on pourrait également prendre en considération les réponses à deux autres énoncés: "Apprendre à travailler

---

* Voir chapitre sur les besoins des étudiants et l'aide qu'ils reçoivent.

TABLEAU 52

ETUDIANTS QUI AURAIENT BESOIN D'UNE INITIATION SPECIALE POUR PROFITER DE LA DOCUMENTATION ECRITE ET AUDIOVISUELLE. REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS SELON LA TAILLE DES ETABLISSEMENTS QU'ILS FREQUENTENT

	Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai	Total
Collèges comptant plus de 1 000 étudiants	360 10.7 78.3 8.6	743 22.0 77.1 17.7	1079 32.0 78.1 25.7	1189 35.3 84.9 28.3	3371 80.1
Collèges comptant moins de 1 000 étudiants	100 12.0 21.7 2.4	221 26.5 22.9 5.3	302 36.2 21.9 7.2	212 25.4 15.1 5.0	835 19.9
	460 10.9	964 22.9	1381 32.8	1401 33.3	4206 100.0

* $X^2 = 29.89611$; $P \leq .0000$; V de Cramer = .08341

Dans chaque cellule, le premier chiffre indique la fréquence, le second le pourcentage horizontal, le troisième le pourcentage vertical et le quatrième le pourcentage par rapport au total général (inscrit à l'angle inférieur droit du tableau).

TABLEAU 53

ETUDIANTS A QUI LES INDICATIONS FOURNIES PAR LES PROFESSEURS, A L'OCCASION DES COURS, SUFFISENT POUR TIRER PROFIT DE LA DOCUMENTATION ECRITE ET AUDIOVISUELLE. REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS SELON LA TAILLE DES ETABLISSEMENTS QU'ILS FREQUENTENT

Nombre % horizontal % vertical % du total	Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai	Total
Collèges comptant plus de 1 000 étudiants	630 18.8 85.0 15.0	1243 37.1 81.2 29.7	1138 34.0 77.8 27.2	336 10.0 74.2 8.0	3347 79.9
Collèges comptant moins de 1 000 étudiants	111 13.2 15.0 2.7	288 34.3 18.8 6.9	324 38.6 22.2 7.7	117 13.9 25.8 2.8	840 20.1
TOTAL	741 17.7	1531 36.6	1462 34.9	453 10.8	4187 100.0

X^2 = 28.83647; P $\leq$ .0000; V de Cramer = .08006

avec des fiches" et "Apprendre à prendre des notes". Soulignons rapidement que 49.6% des répondants estiment avoir grandement besoin d'aide pour apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide, 35.3% pour dégager ce qui est plus important dans un texte, 23.3% pour prendre des notes, 22.9% pour se servir des ressources qu'offre une bibliothèque et 13.2% pour travailler avec des fiches (dans tous les cas il s'agit de pourcentages ajustés). Il y a par ailleurs très peu de variations d'une famille de programmes à l'autre.

4.8.2 Il n'est pas sans intérêt de noter que deux de ces besoins viennent en tête de liste dans la hiérarchie des besoins des étudiants établie par les préposés aux ressources qui ont répondu à notre questionnaire. Selon eux, les étudiants auraient grandement besoin d'aide pour apprendre à se servir des ressources qu'offre une bibliothèque (66.9%), pour apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte (57.9%). Apprendre à prendre des notes et à travailler avec des fiches apparaissent de grands besoins pour 46.6 et 45.1% de nos répondants. Les préposés jugent nettement moins prioritaire pour les étudiants d'apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide. Voici dans un rapide coup d'oeil les points de vues comparés des préposés et des étudiants:

Les étudiants auraient grandement besoin d'apprendre...

	Point de vue des étudiants			Point de vue des préposés		
	N	%	Rang	N	%	Rang
... à se servir des ressources qu'offre une bibliothèque	981	22.4 22.9*	4	89	66.9 84.8*	1
...à dégager ce qui est le plus important dans un texte	1514	34.6 35.3*	2	77	57.9 77.8*	2
...à prendre des notes	1000	22.9 23.3*	3	62	46.6 63.9*	3
...à travailler avec des fiches	538	12.3 13.2*	5	60	45.1 61.2*	4
...les principes et les techniques de la lecture rapide	2101	48.0 49.6*	1	38	28.6 40.9*	5

* Pourcentages ajustés.

B - COMMENTAIRES

I - Remarques préliminaires

1. Nous avons présenté avec un luxe de détails ce qui nous paraissait digne de retenir l'attention dans la masse de données se rapportant au thème "documentation écrite et pédagogie". Cela nous dispensera d'alourdir ce chapitre par des commentaires trop longs ou trop nombreux. Nous nous contenterons souvent de simples rappels schématiques, prenant la forme d'instantanés rapides.

2. Nonobstant l'ampleur du chapitre, le lecteur voudra bien garder à l'esprit que le matériel recueilli n'a été que très partiellement exploité. Les pages qui précèdent ne donnent en somme qu'un aperçu du traitement auquel auraient pu se prêter les réponses à nos trois questionnaires. Cette mise en garde, qui vaut pour l'ensemble de notre rapport, est particulièrement appropriée ici: l'ampleur des préoccupations relatives à la lecture, à la documentation écrite et à l'utilisation de la bibliothèque du collège aurait pu facilement justifier de très nombreux recoupements et comparaisons qui auraient commandé un développement substantiel de notre analyse.

3. Plusieurs des statistiques rassemblées dans ce chapitre nous aident à dégager certains traits du portrait socio-culturel des étudiants qui ont collaboré avec nous au cours de cette enquête. Comme nous l'écrivions précédemment, dans le chapitre consacré aux méthodes et formules pédagogiques, de tels renseignements ont un lien

étroit avec le thème de notre recherche, mais nous allons plutôt nous attarder à commenter ce qui concerne plus directement le domaine des ressources didactiques et des pratiques pédagogiques. Nous signalons aux personnes intéressées l'intérêt qu'il y aurait à examiner de plus près les données fournies par nos répondants qui se rapportent à la lecture, à l'écoute des émissions de radio et de télévision*. C'est notre espoir que malgré son caractère fragmentaire, notre travail d'interprétation contribuera à une clarification de la place et du rôle joué par la documentation écrite dans la pédagogie, pour ce qui est des 18 collèges où a été menée notre recherche tout au moins...

---

* Cf. chapitre "Audiovisuel et pédagogie".

B - Considérations à partir des résultats

Les lectures des étudiants

4. Le temps nous ayant manqué pour approfondir les diverses facettes de la question, nous ne porterons pas de jugements de valeur sur le nombre d'heures que les étudiants consacrent à la lecture, nous n'essaierons pas de comparer les résultats de notre enquête à ceux d'autres recherches portant sur la lecture, nous nous contenterons de mettre en évidence les faits saillants ressortant de nos analyses.

4.1 Dans tous les programmes sans exception, les étudiants lisent surtout en fonction de leurs études: leurs lectures sont donc orientées et prennent, pour la majeure partie, un certain caractère de nécessité, pour ne pas dire utilitaire.

4.2 Près de 80% des étudiants interrogés estiment qu'ils devraient lire davantage. Le manque de temps est la raison principale invoquée par les étudiants pour expliquer le fait qu'ils ne lisent pas suffisamment. Quelle que soit la famille de programmes considérée, c'est toujours ce motif qui est allégué par le plus grand nombre de répondants.

4.3 C'est chez les étudiants inscrits en sciences pures, sciences de la santé et techniques biologiques que les lectures ont le rapport le plus direct, le plus fréquent avec les études.

4.4 C'est en lettres, en techniques humaines et en sciences humaines qu'on trouve en plus grand nombre les étudiants qui consacrent proportionnellement le plus de temps à lire en fonction de centres d'intérêt autres que scolaires.

4.5 Nous avons pu faire ressortir, à l'aide de statistiques, qu'il y a une relation entre le nombre d'heures consacrées à la lecture, l'intérêt pour ce type d'activité, la diversité des écrits lus ou consultés, la diversité des avantages que l'on dit retirer à utiliser de la documentation écrite. C'est dans les programmes de techniques physiques et d'administration (sciences ou techniques) que se retrouveraient les étudiants les moins portés à lire et à tirer parti des ressources qu'offre la documentation écrite.

4.6 Pour avoir une juste idée des centres d'intérêt des étudiants dans leurs lectures, il ne faut pas se contenter des résultats d'ensemble. A y regarder de près, on se rend compte que d'une famille de programmes à l'autre les accents varient énormément. De même en va-t-il quand on tient compte du sexe des répondants (cf. pp. 199 ss).

Attitudes des étudiants face à la bibliothèque et à son personnel

5. Les étudiants se rendent très fréquemment à la bibliothèque du collège et, pour la très grande majorité d'entre eux, ils n'éprouvent que rarement ou pas du tout de difficulté à y trouver la documentation nécessaire à un travail proposé par l'un ou l'autre de leurs professeurs. Peut-être cela tient-il au fait que ceux-ci dans une proportion de 65% disent vérifier assez souvent ou même très souvent la disponibilité au collège de la documentation pertinente à un cours ou à un travail spécifique qu'ils proposent à leurs étudiants. De fait, dans les commentaires libres des trois catégories de répondants (étudiants, professeurs, préposés) nous avons relevé peu de doléances à ce sujet.

Par ailleurs, invités à risquer un pourcentage approximatif concernant la proportion de documents écrits utilisés par eux au cours de la session précédente qui provenaient des ressources didactiques du collège, les professeurs ont répondu 22%, les étudiants 27%*. Nous ne nous sentons pas en mesure de commenter ces taux relativement bas qui nous ont surpris, surtout en ce qui concerne les étudiants**. Nous laissons à d'autres, qui disposeraient de renseignements complémentaires aux nôtres, le soin de proposer une interprétation à ce fait.

6. On ne saurait en douter: pour une très forte proportion d'étudiants, la bibliothèque fait fonction de salle d'étude et d'endroit où l'on peut accomplir des travaux soit personnels, soit de groupe (cf. p. 223). Nous ne saurions dire si cela avait été prévu comme tel ou s'il s'agit d'une fonction qui s'est progressivement développée pour combler une carence de locaux de cette nature. Ce qui semble évident c'est que la bibliothèque se trouve presque constamment utilisée, qu'on y observe un va et vient quasi continuel,

---

* Médianes pour l'ensemble des professeurs et des étudiants.

** Nous nous interrogeons surtout à propos des étudiants puisque, en réponse à la question no 33, plus de 60% de nos répondants ont dit qu'ils venaient souvent ou très souvent à la bibliothèque du collège pour consulter sur place la documentation nécessaire à leurs travaux (cf. p. 223). Or, dans le libellé de la question no 28 on spécifiait bien: "Parmi tous les écrits... que vous avez consultés ou lus au cours de la session précédant celle-ci (...) combien appartenaient à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège". Il faudrait donc comprendre que même si on vient en grand nombre à la bibliothèque du collège pour consulter la documentation nécessaire à des travaux scolaires, cette documentation représente une faible proportion des écrits, lus ou consultés par les étudiants au cours d'une session...? Ou qu'ils apportent avec eux la documentation dont ils ont besoin ? Ou qu'ils reviennent consulter plusieurs fois le même document?...

qu'elle est un lieu où l'on se regroupe spontanément pour discuter, pour travailler. Peut-être cela explique-t-il que dans les commentaires libres quelques-uns de nos répondants déplorent l'atmosphère qui y règne, atmosphère qui ne serait pas propice au travail surtout en raison du bruit et du manque de silence. Cette plainte toutefois ne nous est pas apparue généralisée. Il s'agirait plutôt, c'est du moins l'impression que nous en avons retirée, de cas particuliers, de situations nettement locales*.

- Ajoutons que dans certains collèges, les responsables ont voulu changer l'image de la bibliothèque. Ils l'ont aménagée de manière à encourager une utilisation plus dynamique de la documentation et des locaux: aires où se retrouve concentrée la documentation propre à un programme, à une discipline ou à une spécialité; salles où peuvent se tenir des séminaires ou se réunir des équipes de travail. On a voulu ainsi démocratiser l'accès à la bibliothèque, faire de celle-ci une sorte de lieu ouvert, de laboratoire vivant propre à stimuler la réflexion, la recherche et les échanges de vues...

7. Dans les commentaires libres des étudiants, nous avons cru nous rendre compte d'une chose: parmi les diverses ressources dites de soutien que le collège met à leur disposition c'est manifestement de la bibliothèque que le plus grand nombre d'étudiants peuvent parler en connaissance de cause. C'est à son sujet également qu'ils expriment le plus de satisfaction.** Comment expliquer qu'ils fassent si peu appel à son personnel dans leurs travaux scolaires?***

---

* Notons ici que plusieurs étudiants ont explicitement déploré le fait que, dans leur collège, on manque de locaux pour du travail individuel mais encore plus pour du travail en groupe.

** Voir les jugements sur la valeur de l'information concernant la documentation écrite, p. 488 Dans les commentaires libres, nous avons également relevé plusieurs appréciations positives à l'endroit de la bibliothèque.

*** Voir tableau no 48, p. 229.

A cela, nous proposerons quelques éléments d'interprétation qui, loin de prétendre épuiser la gamme des explications possibles, pourraient peut-être servir d'amorce à une réflexion qui examinerait plus en profondeur cet état de fait.

- A y regarder de près, les statistiques concernant le nombre d'étudiants qui demandent de l'aide à un membre du personnel de la bibliothèque pour trouver la documentation pertinente à leur travail n'ont pas de quoi nous étonner outre mesure. Dans la mesure où l'on sait se débrouiller en bibliothèque, on n'a pas à recourir fréquemment aux bons offices de son personnel. Notons que près des deux tiers des répondants font tout de même appel à l'occasion (fût-ce rarement) aux services du personnel pour trouver la documentation dont ils ont besoin...

- Qu'on ne discute pas plus souvent avec des membres du personnel de la bibliothèque du sujet de sa recherche, qu'on ne recherche pas les avis, commentaires et suggestions de ces préposés, cela peut tenir à plusieurs facteurs: a) on n'en sent pas le besoin, ayant à sa disposition, si cela s'avère nécessaire, plusieurs autres types d'interlocuteurs à qui s'adresser, notamment les camarades et les professeurs; b) on ne considère pas cette catégorie de personnel comme une ressource qui pourrait être utilisée à cette fin (conception qu'on se fait du rôle et des fonctions des bibliothécaires et bibliotechniciens); c) on a vécu de mauvaises expériences: dans des commentaires libres, des étudiants critiquent l'attitude de certains préposés qui ne seraient pas tellement accueillants quand on sollicite leur concours...

Les professeurs et la lecture

8. Comme il y avait très peu de questions touchant les lectures des professeurs, nous nous contenterons de souligner deux faits:

8.1 les lectures des enseignants comme celles des étudiants prennent un caractère plutôt fonctionnel étant surtout orientées par la spécialité du professeur ou l'enseignement qu'il dispense (cf. p. 167);

8.2 on semble se préoccuper davantage du contenu à transmettre que de pédagogie ou de didactique: la majorité des professeurs, en effet, cherche le plus fréquemment à se tenir au courant de l'actualité dans son secteur de spécialisation, à remanier un cours ou à en bâtir un nouveau, et lit très peu souvent dans le but de choisir ou de produire des techniques ou instruments propres à évaluer l'apprentissage des étudiants ou de se tenir au courant de l'actualité en pédagogie (cf. p. 168).

Faut-il y voir là un reflet de notre système éducatif essentiellement centré sur le contenu et sur la discipline? Cela s'explique-t-il par le fait que nos répondants auraient une bonne formation en psychopédagogie*? Aurait-on tendance à se fier aux conseillers pédagogiques pour inventorier la documentation et en dégager les éléments les plus significatifs au plan didactique ou méthodologique? Nous nous bornons à soulever ces questions, sachant bien que l'insertion d'une problématiques pédagogique au niveau collégial comporte de nombreuses dimensions que nous ne saurions traiter convenablement à partir des seules informations rapportées plus haut...

---

* Rappelons que près des deux-tiers des professeurs qui ont répondu à notre questionnaire disent avoir "suivi des cours de pédagogie... dans une faculté, une école, un département, un module visant principalement la formation de personnels pour l'enseignement".

9. Les résultats de notre enquête confirment sans équivoque possible la valeur primordiale de la documentation écrite comme ressource au service des activités d'enseignement et d'apprentissage.* En témoigne notamment l'importance que les étudiants accordent aux notes de cours et au manuel d'enseignement comme moyens d'apprendre (cf. p. 117). Rien là qui soit de nature à nous étonner. Le contraire eût été vraiment surprenant pour ne pas dire stupéfiant. On se fera donc une idée plus précise, moins intemporelle de la réalité, si on se laisse informer par ce faisceau de constatations:

9.1 l'importance accordée à diverses catégories de documents (e.g. manuels édités à l'extérieur, notes de cours ou manuels-maisons, documents de la bibliothèque) varie suivant la discipline ou la spécialité enseignée (cf. tableau 28, p. 174); les limites inhérentes à notre questionnaire et à notre échantillon de professeurs ne nous permettent pas de raffiner davantage cette affirmation*;

---

* A analyser les résultats de notre enquête, nous retirons l'impression qu'on reste tout de même très loin du concept de "collège-bibliothèque" qu'on a envisagé sérieusement, dans les années 70, comme un possible modèle d'organisation pédagogique. Voir à ce sujet: Boucher, Raymond. "Le collège-bibliothèque, une solution cadre". Prospectives, vol. 6, no 5, novembre 1970, pp. 341-348. Egalement: Fontaine, Jean-Marc. Du collège-bibliothèque au cours-bibliothèque; mémoire de maîtrise. Montréal, Université de Montréal, Ecole de bibliothéconomie, 1977, 197 p.

9.2 il semble bien que les notes de cours, les manuels-maisons, les recueils de textes polycopiés occupent une place éminente dans tous les programmes et dans l'esprit de tous les étudiants; d'une part, ils viennent très haut dans la hiérarchie que les étudiants établissent parmi une série de moyens d'apprendre (cf. pp. 117 et 216-218) et c'est à propos des notes de cours et des recueils de textes polycopiés qu'on relève le plus petit nombre de variations dans les réponses des étudiants analysées en fonction des familles de programmes auxquelles ils appartiennent; d'autre part, quand on les interroge sur trois catégories de documents écrits, c'est aux notes de cours et au manuel-maison que les professeurs dans leur ensemble disent accorder le plus d'importance pour la pratique de leur enseignement;

9.3 d'une façon générale, les étudiants auraient très peu de lectures à faire autres que celles d'un manuel ou de notes de cours pour effectuer leurs travaux et pour réussir (cf. p. 183);

9.4 les étudiants disent ne lire que très rarement des livres entiers ou des articles de revues, de journaux ou de magazines en fonction de leurs études (cf. pp. 216-217);

9.5 il nous a été possible d'établir que d'un programme à l'autre les catégories de documents écrits utilisés par les étudiants peuvent donner lieu à des accents différents (cf. pp. 218-220);

---

* D'une part, pour des raisons d'ordre méthodologique exposées ailleurs (cf. p. 30), il nous a fallu amalgamer des groupes de professeurs (e.g. professeurs de sciences humaines et techniques humaines d'un côté, professeurs de sciences et de mathématiques de l'autre); d'autre part, les 3 groupes de répondants (étudiants, professeurs, préposés) se sont prononcés sur l'importance accordée aux catégories de documents écrits. Il faudrait évidemment mettre au point un "questionnement" beaucoup plus poussé si l'on voulait cerner de plus près les modalités d'utilisation de la documentation écrite dans les cours et les travaux scolaires...

9.6 quand on examine de près les avantages que les étudiants disent retirer à utiliser la documentation écrite on peut retenir:

a) qu'ils placent très haut le fait de se donner petit à petit une méthode de travail personnelle: cet énoncé vient au 2e rang dans une liste de 8 avantages possibles;

b) que les étudiants de lettres, de techniques humaines et de techniques biologiques sont proportionnellement plus nombreux à retirer une diversité d'avantages; or, on les retrouvait parmi ceux qui avaient consacré le plus d'heures à la lecture et qui invoquaient le moins souvent le manque d'intérêt pour expliquer l'insuffisance de la lecture dans leur vie;

9.7 touchant les objectifs que visent les professeurs quand ils obligent leurs étudiants à utiliser des livres périodiques ou autres documents écrits (cf. tableau 33, p. 186) remarquons que:

a) la mise en rang des objectifs* varie d'un groupe de disciplines à l'autre; un seul énoncé fait l'unanimité: "qu'ils apprennent à valoriser une bonne revue de la

---

* Afin de faciliter la lecture, rappelons comment étaient formulés les six objectifs auxquels nous faisons allusion ici et dans le tableau qu'on trouve sous forme de note au bas de la page 255:
1. Qu'ils apprennent à valoriser une bonne revue de la littérature (un bon état de la question, une synthèse des faits et opinions);
2. Qu'ils développent leur esprit critique;
3. Qu'ils prennent l'habitude de consulter directement les sources les plus autorisées ou les auteurs les plus éminents;
4. Qu'ils apprennent comment identifier et obtenir la documentation utile à un travail;
5. Qu'ils découvrent par leurs lectures une part <u>essentielle</u> du savoir que le cours est censé leur procurer;
6. Qu'ils réalisent de façon autonome certains objectifs du cours.

littérature" se trouve placé au dernier rang par tous les groupes*;

b) en incitant les étudiants à utiliser la documentation écrite, les professeurs de langues, de philosophie, de sciences humaines et de techniques humaines viseraient d'abord le développement de leur esprit critique; pour les professeurs de sciences et de mathématiques, l'objectif qu'ils valoriseraient le plus c'est que les étudiants réalisent de façon autonome certains objectifs du cours; tandis que pour les professeurs de techniques biologiques ce serait que les étudiants prennent l'habitude de consulter les sources les plus autorisées ou les auteurs les plus éminents;

c) les pourcentages de professeurs qui accordent une grande ou une très grande importance aux différents objectifs varient comme suit:
- Français, philosophie, autres langues: de 54.5 à 86.3%
- Sciences humaines et techniques humaines: de 41.3 à 84.9%
- Sciences et mathématiques: de 17.5 à 60.6%
- Techniques biologiques: de 29.8 à 71.2%

---

* Mise en rang des énoncés par les groupes de professeurs

Énoncés / Professeurs	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5	No 6
Français, philosophie, Autres langues	6e	1er	4e	5e	3e	2e
Sciences humaines et techniques humaines	6e	1er	3e	2e	4e	5e
Sciences et mathématiques	6e	5e	4e	2e	3e	1er
Techniques biologiques	6e	4e	1er	2e	5e	3e

10. Compte tenu de l'importance que prend la documentation écrite, c'est avec beaucoup de soin qu'on devra scruter les besoins exprimés par les étudiants à cet égard. Aussi voudrions-nous suggérer quelques réflexions sur ce thème.

10.1 En majorité (53.7% ajusté), les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire estiment qu'à leur arrivée au collège ils savaient déjà assez bien tirer parti de la documentation écrite. Selon les préposés aux ressources cependant, c'est seulement une minorité d'étudiants qui savent déjà assez bien comment exploiter la documentation écrite à leur arrivée au collège. Quant aux professeurs, un très petit nombre exprime son accord avec un énoncé stipulant que "la plupart" des étudiants qui arrivent au collège savent déjà assez bien utiliser "les ressources didactiques" et non pas spécifiquement la documentation écrite. Comment expliquer cette discordance entre les perceptions et les jugements plutôt négatifs des professeurs et des préposés comparativement au point de vue plus positif exprimé par les étudiants? Une analyse plus approfondie des résultats est utile à cet égard:

- si 53% des étudiants estiment plutôt vraie l'affirmation: "A mon arrivée au collège, je savais déjà assez bien comment tirer profit de la documentation écrite", il s'en trouve 46% pour trouver plutôt fausse pareille affirmation - ce qui est énorme;

- de plus, seulement 14% des étudiants ont jugé que l'énoncé était "tout à fait vrai", donc décrivait parfaitement bien la qualité de leur préparation à leur entrée au collège: il n'y a donc qu'une infime minorité de répondants à s'être montrée très catégorique.

Le contraste signalé plus haut serait donc plus apparent que réel. Une conclusion nous semble s'imposer avec netteté: quand ils accèdent au niveau collégial, les étudiants n'ont pas tout ce qu'il faut pour exploiter au maximum les possibilités que renferme la documentation écrite.

Il y a là matière à des interventions explicites de la part des préposés et des professeurs à l'oeuvre dans les collèges. Dans l'état actuel des choses tout au moins... Car, comme l'écrivait un étudiant en commentaires libres, peut-être faudrait-il souhaiter une meilleure initiation dès le niveau secondaire: "Chaque étudiant devrait avoir acquis des connaissances de base en ce qui a trait aux divers services que leur offre la bibliothèque (comment se servir du fichier, comment chercher un volume parmi la collection d'une bibliothèque, connaître les principales divisions des systèmes de classement utilisés par les bibliothèques, avoir un aperçu des principaux ouvrages de référence qui existent) ainsi que pour la manipulation des appareils audiovisuels. Ces connaissances devraient être acquises au secondaire. Ainsi lorsque l'étudiant arriverait au Cégep, il pourrait profiter davantage des moyens et des ressources qui sont mis à sa disposition. Je propose donc qu'on mette sur pied dans chaque école secondaire des cours d'initiation aux services audio-visuels et aux méthodes utilisées dans les bibliothèques pour organiser la documentation."

Songeons aussi aux besoins particuliers des adultes en la matière: "En tant qu'étudiant adulte, je trouve très difficile de profiter pleinement des ressources du collège comme la bibliothèque et l'audio-visuel. J'ai eu la chance de bénéficier d'une douzaine d'heures de cours de méthodologie. A l'intérieur de ce cours, il y a bien eu visite de la bibliothèque et explication sur le fonctionnement de cette dernière. Mais cela n'a pas été suffisant pour me permettre d'être à l'aise à la bibliothèque. Je trouve très frustrant quand j'entreprends un travail de savoir qu'il y a dans la bibliothèque du collège tout ce qu'il me faut et d'être incapable d'aller le chercher. C'est pourquoi j'évite d'entreprendre un travail sur un sujet que je ne connais pas du tout."

---

* Cf. Lefebvre, Denis. Apprendre à apprendre: une expérience à l'éducation des adultes. Montréal, Collège de Rosemont, juin 1976, 22 p.

10.2 Les points de vues des préposés et des étudiants touchant certains besoins qui ont un rapport étroit avec l'utilisation de la documentation écrite (cf. pp. 239-243) nous incitent à formuler les observations suivantes:

a) Les étudiants expriment avec force un attrait pour la lecture rapide, ce qui est assez logique et compréhensible si on se rappelle qu'ils invoquent de façon quasi unanime un manque de temps pour expliquer le peu de lectures qu'ils font. Faut-il cependant se laisser enfermer dans ce type de problématique? Ne risque-t-on pas souvent de céder à l'engouement pour des techniques à la mode et de perdre de vue l'essentiel? Avec Zimmermann et Lobrot*, nous estimons qu'avant toute chose, c'est le goût pour la lecture qu'il faut développer, c'est le plaisir de lire qu'il faut susciter. Sur cette base, il devient ensuite possible de fonder une lecture vraiment profitable...

b) Pour utiliser au maximum le potentiel que recèle la documentation écrite, il faut, au-delà du goût pour la lecture et de techniques qui rendent cette lecture "efficace" (si on nous permet l'expression), posséder les éléments d'une bonne méthodologie du travail intellectuel, savoir se débrouiller en bibliothèque et maîtriser les techniques propres à la recherche documentaire. Les préposés aux ressources, dont les responsabilités professionnelles les amènent à prendre conscience directement des lacunes des étudiants, ont donc tendance à situer les besoins de ces derniers sur cette toile de fond, qui peut paraître stéréotypée mais qui s'avère peut-être fort juste et pertinente pour ce qui est du diagnostic.

---

* Lobrot, Michel et Zimmermann, Daniel. La lecture adulte. Paris, Editions ESF et Entreprise Moderne d'Edition, 1975, 101 p.

c) Le fort pourcentage d'étudiants qui disent avoir grandement besoin d'aide pour apprendre à dégager l'important dans un texte doit être retenu. Il est possible que dans l'esprit de nos répondants on associe étroitement cette habileté à une des techniques de la lecture rapide ou à un de ses effets bénéfiques. Mais on peut la voir à l'intérieur d'un processus visant à l'acquisition d'une solide méthode de travail. Peut-être prend-on trop souvent pour acquis que les cégépiens, les collégiens savent comment travailler ou qu'alors il s'agit là d'une responsabilité qui incombe au niveau secondaire. Une chose est certaine: dans des collèges du Québec*, on a organisé des activités sur des techniques comme la prise notes et le travail sur fiches et l'on sait que dans certaines universités** l'on ne dédaigne pas initier aux exigences de la recherche documentaire d'une façon générale ou dans un champ du savoir en particulier. Il y a place en la matière pour beaucoup de créativité: nous ne signalerons que rapidement à titre d'exemple, cette expérience menée dans un établissement français de niveau post-secondaire qui a couplé l'apprentissage de la lecture rapide avec l'acquisition d'une méthode de recherche documentaire***;

---

* Voir, par exemple,: Champlain Regional College. St. Lawrence Campus. Tips for Students... or Getting Through St. Lawrence The Easy Way. Sainte-Foy, 1978, 47 p.

** Voir, par exemple: Tessier, Yves. "La formation documentaire et l'apprentissage; vers une stratégie efficace d'implantation". Documentation et bibliothèques, mars 1978, pp. 3-10 ou Caron, Gilles et Pierre-Paul Lamontagne: "Le milieu universitaire: la formation des étudiants à la bibliothèque de l'UQAC; projets et réalisations". Argus, vol. 7 no 2, Mars-Avril 1978, pp. 31-34.

*** Cf. Education et Développement no 107, février 1976, pp. 32-36.

d) les initiations au travail en bibliothèque ou dans le centre de ressources du collège sont certainement à encourager et à promouvoir*. Nous renvoyons sur ce sujet à des travaux qui sont actuellement menés par la commission des directeurs de bibliothèques de la Fédération des cégeps**. Qu'il nous suffise ici de rapporter 3 témoignages recueillis dans les commentaires libres de nos répondants, qui établissent le bien-fondé de telles initiatives: "Eh bien, je crois que les étudiants, lorsqu'ils intègrent pour la première fois le collège, ne sont pas préparés suffisamment à rechercher la documentation requise à la bibliothèque. Donc on devrait développer plus efficacement des méthodes et l'information auprès des étudiants. Lorsqu'ils arrivent au collège, ils sont désorientés" (un étudiant).

"Il serait favorable que le collège organise des rencontres entre étudiants arrivants et le personnel de la bibliothèque et de l'audiovisuel. A notre arrivée au cégep, on ne connaît pas assez l'outil qu'est la bibliothèque et l'audiovisuel, son fonctionnement et la façon de bien l'utiliser. Un cours pourrait être dispensé à ce sujet" (un étudiant).

---

* Lemaire, Jean. "L'apprentissage du travail personnel et de l'utilisation de la bibliothèque dans les cégeps du Québec." Argus, vol. 7 no 2, Mars-Avril 1978, pp. 38-43.

** Cette étude comporte deux volets: a) inventaire du matériel utilisé pour l'initiation à la bibliothèque et à la méthodologie du travail de recherche; b) élaboration d'un instrument propre à favoriser une meilleure initiation. Dans un document préliminaire (mai 1978), on décrivait ce qui se fait actuellement (visites, documents écrits, documents audiovisuels) et on énumérait les griefs les plus fréquents qui peuvent être soulevés face à plusieurs initiations inventoriées: manque de collaboration et de concertation entre la bibliothèque et l'audiovisuel; documents trop centrés sur le marketing de la bibliothèque et pas assez sur l'étudiant et ses besoins; documents trop banals et trop techniques.

"A la bibliothèque nous avons organisé des périodes d'initiation au début des sessions, soit environ 8 semaines. Ces périodes d'initiation prenaient la forme de laboratoires adaptés au besoin spécifique du professeur et des étudiants.

Le professeur rencontrait le bibliothécaire de référence et discutait avec lui des documents à présenter aux étudiants, des sujets des travaux, etc. Il apportait son plan de cours et le bibliothécaire vérifiait si les documents énumérés se trouvaient à la bibliothèque. On discutait ensuite du nombre d'étudiants nécessaires à ce laboratoire. Période de temps pour la rencontre professeur-bibliothécaire: 1 heure.

L'initiation se faisait en groupe de 5 - 10 ou 30 étudiants selon la demande du professeur. Le professeur était sur place lors de l'initiation. Durant cette période les étudiants travaillaient avec les fichiers, avaient une vue générale de l'organisation de la collection, des commentaires sur les principaux ouvrages de référence, les documents officiels, etc. Enfin un survol des documents importants dans leur discipline.

On apprenait ensuite à se servir des index de périodiques et de journaux. On finissait la visite à l'audiovidéothèque. (Période: 1 heure).

On a vu une nette amélioration suite à ces initiations. Les étudiants savaient mieux chercher et conduire une recherche. Ceci n'a pas éliminé cependant les initiations individuelles durant l'année.

Une remarque: ces initiations devraient être faites surtout en 1ère année sinon en 2e ou 3e, les étudiants perdent de l'intérêt car ils s'imaginent "tout savoir", ce qui n'est pas toujours vrai..." (un préposé aux ressources).

Nous souscrivons quant à nous à l'orientation que la Commission des directeurs de bibliothèque entendait donner à ce travail d'initiation: le centrer résolument sur l'étudiant en poursuivant comme objectif d'apprendre à celui-ci comment se servir efficacement d'une bibliothèque dans une situation de recherche. Le Collège Ahuntsic a d'ailleurs produit un document déclencheur intitulé: "Si tu cherches..." qui indique la veine qu'on voudrait dorénavant exploiter de plus en plus*.

---

* Voir éléments de bibliographie à la page suivante: Dubord, G., (et autres): <u>Initiation</u>...

AUTRES ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE*

Bélanger, Marcel et Hoa Pham Dang. L'utilisation des matériels didactiques imprimés et audiovisuels par les professeurs au secondaire: une étude préliminaire. Montréal, ministère de l'Education, Service général des moyens d'enseignement, 1976, 217 p.

Boissonnault, Pierre (et autres). La communication écrite; le français au collégial. Saint-Hyacinthe, Collège régional Bourgchemin, Campus de Saint-Hyacinthe, 1977, 203 p.

Caza, Gérald C. Manuel d'initiation à la méthodologie du travail intellectuel. Sherbrooke, 1975, 122 p.

Charbonneau, François (et autres). Outils pour penser; sac à outils pour apprendre à penser plus rationnellement. Montréal, Collège Ahuntsic, 1974, 23 brochures.

Collège de Rosemont. La lecture, janvier 1978; documents de travail. Montréal, 1978, 236 p. (Documents session d'étude, 3).

Davies, Ruth Ann. The School Library. A Force for Educational Excellence. New York & London, R.R. Bowker Company, 1969, XIV et 386 p.

Dubord, Gérard (et autres). Initiation au travail personnel et à l'utilisation de la bibliothèque dans les collèges publics du Québec; instrument d'initiation applicable à tous les cégeps. Montréal, Fédération des cégeps, Commission des directeurs de bibliothèque, mai 1978, 65 p.

Gagnon, André et André Bélanger. Communication d'une expérience des services personnels aux étudiants (A.P.I. s., registraire, responsable du service, conseiller d'orientation et psychologue) sur l'organisation d'une session "Comment étudier efficacement"? Montréal, Collège Bois-de-Boulogne, juin 1977, 31 p.

Girard, Mathieu. L'art d'apprendre. Cours d'initiation au travail intellectuel. Montréal, Fides, 1970, 146 p.

Hassenforder, J. et G. Lefort. Une nouvelle manière d'enseigner. Pédagogie et documentation. Paris, Les Editions Les Cahiers de l'Enfance, 1977, 191 p.

Lamy, Jean-Maurice (et autres). Pour bien étudier; guide méthodologique. Montréal, Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, 1977, 92 p.

Lanoix, Jean. Comment réussir et vivre heureux au cégep. Montréal, Editions Internationales Alain Stanké, 1978, 138 p.

Mignault, Marcel. Les chemins du savoir: la bibliothèque, la documentation, les habitudes de travail. La Pocatière, Collège de La Pocatière, 1974-1975, 2 vol.

Patry, Hélène. Intégration de l'imprimé dans l'enseignement collégial; notes pour l'atelier des 1er et 2 juin 1978. Victoriaville, Collège de Victoriaville, 1978, 16 p.

Pham Dang, Hoa. "Le matériel didactique à l'école primaire". Vie pédagogique 4, octobre 1979, pp. 23-26.

Roid, G.H. Encourageons les étudiants à acquérir des habitudes de travail personnelles et efficaces. Traduit de l'anglais par Henri Saint-Pierre. Québec, Université Laval, Service de pédagogie universitaire, avril 1975, 10 p. (Série Documents, no 8).

Schwartz, Geraldine (et autres). Programme pour développer la compétence en lecture et le rendement scolaire chez les étudiants "dangereusement" faibles du collégial; rapport final-première phase. Québec, ministère de l'Éducation, Service général des communications, novembre 1976, 43 p.

---

* Au moment où nous rédigions le texte de notre rapport final, nous avons été informés d'un projet conjoint des commissions des psychologues, des aides pédagogiques individuels et des conseillers de recherche et expérimentaire ayant pour objet un "Inventaire des interventions dans les cégeps pour développer les "techniques d'étude" chez les étudiants".

6

Audiovisuel et pédagogie

Dans une recherche comme la nôtre, il s'imposait que nous accordions une attention toute spéciale aux rapports que l'audiovisuel entretient avec la pédagogie. Au cours des 10 ou 15 dernières années, la plupart des collèges se sont dotés de sercices audiovisuels généralement bien équipés et pourvus d'un personnel technique et professionnel spécialisé. Ces ressources sont-elles utilisées par les étudiants et les professeurs? A quelles fins et suivant quelles modalités? Dans les pages qui suivent, on trouvera des éléments de réponse à ces interrogations et de quoi amorcer et fonder non seulement une réflexion en profondeur sur ce thème mais aussi des actions propres à assurer une meilleure utilisation des ressources disponibles dans ce secteur.

A - LES RÉSULTATS

1. Utilisation de la documentation audiovisuelle par les étudiants

1.1 Quand ils arrivent au collège, les étudiants (76.5% d'entre eux) se sentent très peu préparés à tirer profit de la documentation audiovisuelle mise à leur disposition et près des deux tiers qui ont répondu à notre questionnaire considèrent qu'ils auraient besoin d'une initiation spéciale en bonne et due forme pour exploiter ce type de ressources. Le problème ou le besoin semble un peu plus accentué chez les étudiants qui fréquentent les collèges les plus populeux de notre échantillon (cf. tableau 54, p. 270). Ces étudiants souhaitent en plus grand nombre une initiation en bonne et due forme (cf. tableau 52, p. 240) alors que ceux et celles qui se retrouvent dans de plus petits collèges sont proportionnellement plus nombreux à dire que pour tirer profit de la documentation écrite aussi bien qu'audiovisuelle les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des différents cours, leur suffisent amplement (cf. tableau 53, p. 241). Il convient de noter que les préposés aux ressources aussi bien que les professeurs estiment qu'à leur arrivée au collège les étudiants sont pour la plupart très peu préparés à tirer profit de la documentation audiovisuelle et qu'une initiation leur serait nécessaire.

1.2 Chez les <u>professeurs</u>, 80%* de nos répondants expriment leur désaccord avec l'énoncé stipulant que "la plupart des étudiants qui arrivent au collège savent déjà utiliser

---

* Les pourcentages <u>ajustés</u> sont respectivement de 89.3% et 85.6%.

assez bien les ressources didactiques" et 75.2%* pensent qu'une véritable initiation leur serait nécessaire cf. tableau 55, p. 271). Des croisements de variables ont fait ressortir les phénomènes suivants:

- les professeurs plus âgés, plus expérimentés et enseignant dans les plus petits collèges ont une opinion plus positive sur la préparation des étudiants à utiliser les ressources didactiques; .

- ce sont les professeurs les plus jeunes qui sont proportionnellement les plus nombreux à dire que les étudiants auraient besoin d'une initiation en bonne et due forme pour utiliser convenablement les ressources didactiques**.

* Les pourcentages ajustés sont respectivement de 89.3% et 85.6%.

** Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq 05$. Tableaux non publiés.

TABLEAU 54

ETUDIANTS QUI A LEUR ARRIVEE AU COLLEGE SAVAIENT DEJA ASSEZ BIEN

COMMENT TIRER PROFIT DE LA DOCUMENTATION AUDIOVISUELLE.

REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS SELON LA TAILLE DES COLLEGES.

	Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai	Total
Collèges comptant 1 000 étudiants et plus	1319 38.7 83.5 31.0	1406 41.2 80.5 33.1	535 15.7 73.3 12.6	150 4.4 76.1 3.5	3410 80.2
Collèges comptant moins de 1 000 étudiants	260 30.9 16.5 6.1	340 40.4 19.5 8.0	195 23.2 26.7 4.6	47 5.6 23.9 1.1	842 19.8
TOTAL	1579 37.1	1746 41.1	730 17.2	197 4.6	4252 100.0

X^2 = 35.17411; P $\leq$ .0000; V de Cramer = .09095

Dans chaque cellule, le premier chiffre indique le nombre brut de réponses, le second donne dans le pourcentage horizontal, le troisième le pourcentage vertical, le quatrième le pourcentage par rapport au total général, inscrit à l'angle inférieur droit du tableau.

TABLEAU 55

OPINIONS DES PROFESSEURS CONCERNANT LA PREPARATION DES ETUDIANTS A UTILISER LES RESSOURCES DIDACTIQUES

ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

PREPARATION DES ETUDIANTS / OPINIONS	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Complètement d'accord	Sans réponse
La plupart des étudiants qui arrivent au collège savent déjà utiliser assez bien les ressources didactiques	128 (32.4)	188 (47.6)	36 (9.1)	2 (.5)	41 (10.4)
Pour utiliser convenablement les ressources didactiques, les indications fournies par les professeurs à l'occasion des différents cours suffisent à la plupart des étudiants	37 (9.4)	187 (47.3)	118 (29.9)	7 (1.8)	46 (11.7)
Pour utiliser convenablement les ressources didactiques, la plupart des étudiants auraient besoin d'une initiation spéciale, en bonne et due forme	8 (2.0)	42 (10.6)	147 (37.2)	150 (38.0)	48 (12.1)

1.3 Quant aux préposés aux ressources, ils considèrent que c'est seulement une minorité d'étudiants qui à leur arrivée au collège savent assez bien comment tirer parti de la documentation audiovisuelle et que la majorité, voire la très grande majorité des étudiants, aurait besoin d'une véritable initiation pour profiter des ressources que peuvent représenter la documentation écrite et audiovisuelle (cf. tableau 51, p. 238).

1.4 Nous avons pu constater ailleurs (cf p. 229) que lorsqu'ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques du collège pour étudier ou approfondir une question, les étudiants se préoccupent très peu des documents audiovisuels qui pourraient les aider à mieux comprendre ou à illustrer le sujet étudié: près de 89% (ajusté) des étudiants qui ont rempli notre questionnaire ne s'informent jamais ou alors rarement sur ce type de documents et sur l'utilisation qu'ils pourraient en faire dans leurs études ou travaux scolaires. Pourtant, quand on les a interrogés sur l'importance qu'ils accordent à la documentation audiovisuelle que le collège met à leur disposition, les réponses prennent une autre allure comme l'illustrent les résultats suivants:

Aucune, très peu et peu d'importance -	Pas mal, grande et très grande importance
1761 étudiants (41.7%)	2461 étudiants (58.3%)

En fait, 28.7% (ajusté) de nos répondants disent accorder une grande, voire une très grande importance à cette documentation audiovisuelle.

1.5 Rappelons aussi que l'exposé multi-media vient au troisième rang dans la liste des méthodes et formules pédagogiques que les étudiants préfèrent*. Enfin parmi les besoins exprimés par les étudiants, l'audiovisuel occupe une bonne place:

1.5.1 plus de la moitié de nos répondants (50.6% ajusté) disent avoir grandement besoin d'aide pour apprendre comment préparer et produire un document audiovisuel, le besoin étant plus fortement ressenti par les étudiants de lettres, de techniques humaines, de sciences humaines et de techniques administratives;

1.5.2 apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels et comment interpréter et tirer profit d'un document audiovisuel représentent de grands besoins pour à peu près un étudiant sur trois qui ont répondu à notre enquête**.

* Pour plus de détails, cf. chapitre sur les méthodes et formules pédagogiques.

** Pour plus de détails, cf. chapitre sur les besoins des étudiants.

2. Attitudes des étudiants face aux media, notamment la radio et la télévision (E36-42)

Nous avons voulu connaître à quelle fréquence les étudiants regardent la télévision ou écoutent la radio, combien d'heures par semaine ils consacrent à ces media, quelles sont les émissions qui retiennent leur attention, et ce que représentent pour eux les émissions regardées ou écoutées.

2.1 Les tableaux 56 et 57 (p. 275) nous donnent un aperçu de la place qu'occupent la radio et la télévision dans la vie de nos répondants. Ils nous permettent d'affirmer que pris globalement les étudiants écoutent plus fréquemment la radio (tableau no 56) mais consacrent plus d'heures par semaine à la télévision qu'à la radio (tableau no 57). Une majorité de répondants (57.1%) écoute la radio au moins une fois par jour et 74% d'entre eux au moins de quatre à six fois par semaine; pour la télévision, les pourcentages, pour les mêmes catégories de réponses, sont respectivement de 44.7% et de 68%. Pour ce qui est des heures que l'on consacre chaque semaine aux deux média, dans le cas de la télévision la très grande majorité des répondants (79.1) se situe entre 2 et 15 h./sem., tandis que pour la radio, le plus fort contingent s'étale entre 1h ou moins et 6 à 10h/sem.

Les médianes sont pour l'ensemble des étudiants de 7.6 h/sem. pour la télévision et de 5.4h/sem. pour la radio.

2.1.1 Les étudiants de sciences administratives, de techniques physiques et de techniques administratives sont ceux qui regardent le plus fréquemment la télévision et y

TABLEAU 56

FREQUENCE A LAQUELLE LES ETUDIANTS REGARDENT LES EMISSIONS DE TELEVISION ET ECOUTENT LES EMISSIONS DE RADIO

Résultats pour l'ensemble des 4 374 étudiants

Fréquence / Médium	Au moins 1 fois par jour	4 à 6 fois par semaine	2 ou 3 fois par semaine	1 fois par semaine	Moins souvent	Jamais	Sans réponse
Télévision	1953 (44.7)	1021 (23.3)	918 (21.0)	223 (5.1)	170 (3.9)	52 (1.2)	37 (0.9)
Radio	2498 (57.1)	741 (16.9)	595 (13.6)	173 (4.0)	226 (5.2)	87 (2.0)	(54) (1.3)

TABLEAU 57

HEURES CONSACREES PAR SEMAINE A DES EMISSIONS DE RADIO ET DE TELEVISION

par l'ensemble des 4 374 étudiants

Nombre d'heures/sem. / Médium	21h ou plus	Entre 16 et 20h	Entre 11 et 15h	Entre 6 et 10h	Entre 2 et 5h	1h ou moins	Sans réponse
Télévision	220 (5.0)	345 (7.9)	776 (17.7)	1356 (31.0)	1331 (30.4)	257 (5.9)	89 (2.1)
Radio	322 (7.4)	303 (6.9)	489 (11.2)	982 (22.5)	1433 (32.8)	700 (16.0)	145 (3.4)

consacrent le plus d'heures par semaine (cf. tableau no10, p.79). Si on ne tient pas compte des étudiants en arts*, ce sont les étudiants de sciences de la santé qui investissent le moins de temps par semaine dans ce type d'activité.

2.1.2 Les étudiants de lettres et de techniques physiques consacrent plus de temps que les autres à écouter des émissions de radio tandis que c'est dans les familles de sciences de la santé, sciences pures, techniques biologiques et sciences humaines que les médianes pour les heures d'écoute radiophonique par semaine sont les plus basses (cf. tableau 10 , p. 79).

2.2 A la radio, les émissions les plus fréquemment écoutées (cf. tableau 58 , p.277) sont dans l'ordre les émissions musicales et les bulletins de nouvelles. Loin derrière, viennent les émissions d'information et d'affaires publiques et celles traitant des arts et des spectacles. Les émissions les moins écoutées sont celles qui ont trait à l'histoire et aux sciences, les émissions humoristiques et les émissions de sports. A la télévision, les émissions les plus fréquemment regardées (cf. tableau 59 , p.278) sont dans l'ordre les films, les bulletins de nouvelles et les émissions d'affaires publiques. Puis viennent les émissions de variétés, les émissions traitant de sciences et les émissions de sports. Ce qu'on écoute le moins ce sont les émissions traitant de sujets historiques, les concerts et les téléthéâtres, les téléromans.

* Pour les raisons d'ordre méthodologique déjà mentionnées: cf. p. 34.

TABLEAU 58

EMISSIONS DE RADIO ECOUTEES PAR LES ETUDIANTS

REPONSES DES 4 374 ETUDIANTS

Emissions \ Fréquence	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Les bulletins de nouvelles	254 (5.8)	1195 (27.3)	1740 (39.8)	1117 (25.5)	68 (1.6)
Les émissions musicales	112 (2.6)	396 (9.1)	1101 (25.2)	2707 (61.9)	58 (1.3)
Les émissions humoristiques	1063 (24.3)	2009 (45.9)	887 (20.3)	309 (7.1)	106 (2.4)
Les émissions d'information et d'affaires publiques	840 (19.2)	1945 (44.5)	1147 (26.2)	344 (7.9)	98 (2.3)
Les émissions touchant les arts et spectacles	1072 (24.5)	1806 (41.3)	1054 (24.1)	347 (7.9)	95 (2.2)
Les émissions traitant d'histoire et de sciences	1518 (34.7)	1803 (41.2)	697 (15.9)	230 (5.3)	126 (2.9)
Les émissions de sports	1835 (42.0)	1228 (28.1)	664 (15.2)	566 (12.9)	81 (1.8)

TABLEAU 59

EMISSIONS DE TELEVISION REGARDEES PAR LES ETUDIANTS

REPONSES DES 4 374 ETUDIANTS

Fréquence / Emissions	Jamais N et (%)	Rarement N et (%)	Souvent N et (%)	Très souvent N et (%)	Sans réponse N et (%)
Les bulletins de nouvelles	200 (4.6)	1229 (28.1)	1570 (35.9)	1336 (30.5)	39 (0.9)
Les téléromans	836 (19.1)	1831 (41.9)	1067 (24.4)	593 (13.6)	47 (1.1)
Les émissions de sports	1164 (26.6)	1396 (31.9)	964 (22.0)	797 (18.2)	53 (1.2)
Les films	72 (1.6)	969 (22.2)	1958 (44.8)	1331 (30.4)	44 (1.0)
Les émissions de variétés	548 (12.5)	1822 (41.7)	1417 (32.4)	489 (11.2)	98 (2.3)
Les émissions d'affaires publiques (exemples: Télémag, Consommateurs avertis, Les gens qui font l'événement, Des idées, des pays, des hommes)	250 (5.7)	1184 (27.1)	1507 (34.5)	1389 (31.8)	44 (1.0)
Les émissions traitant de sujets historiques	918 (21.0)	2010 (46.0)	1065 (24.3)	321 (7.3)	60 (1.3)
Les émissions traitant de sciences	666 (15.2)	1799 (41.1)	1315 (30.1)	539 (12.3)	55 (1.2)
Les concerts et téléthéâtres	1108 (25.3)	1724 (39.4)	1062 (24.3)	430 (9.8)	50 (1.1)

2.2.1 Si on juxtapose les résultats obtenus par certains types d'émission qu'on peut retrouver tant à la radio qu'à la télévision, on peut établir que la majorité des répondants se situe ainsi par rapport à chacun d'eux:

Types d'émissions	Résultats	
	Radio	Télévision
Bulletin de nouvelles	Souvent et très souvent: 65.3	Souvent et très souvent: 66.4
Emissions de sports	Jamais ou rarement: 70.1	Jamais ou rarement: 58.5
Emissions d'affaires publiques	Jamais ou rarement: 63.7	Souvent et très souvent: 66.3
Emissions traitant d'histoire	Jamais ou rarement: 75.9	Jamais ou rarement: 67.0
Emissions traitant de sciences	Jamais ou rarement: 75.9	Jamais ou rarement: 56.3

2.2.2 Quand on analyse les résultats en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants on constate pour ce qui est des <u>émissions de radio</u> que:

a) les étudiants de techniques humaines sont proportionnellement les plus nombreux (73.7%) à écouter souvent ou très souvent les bulletins de nouvelles;

b) les étudiants de techniques humaines (21%)* et de sciences humaines (22.1) sont ceux qui écoutent le moins fréquemment les émissions humoristiques, les étudiants de techniques administratives (37.3%) et de techniques physiques (36.7%) étant proportionnellement les plus nombreux à écouter ce type d'émissions;

c) les étudiants de techniques humaines (41.6%) écoutent beaucoup plus fréquemment les émissions d'information et d'affaires publiques que les étudiants de sciences de la santé (24.6%) et de sciences pures (26.3%);

d) c'est à propos des émissions touchant les arts et les spectacles qu'on observe le plus grand nombre de variations: d'un côté les étudiants de lettres (62.6%), techniques humaines (43.2%) et sciences humaines (38.9%), de l'autre les étudiants de techniques physiques (22.5%), sciences administratives (23.3%), sciences pures (24.1%), techniques biologiques (24.4%) et techniques administratives (26.8%);

e) les émissions qui traitent d'histoire et de sciences intéressent plus les étudiants de techniques physiques (27.9%) et de sciences pures (27.1) que ceux de sciences administratives (12.7%) et techniques administratives (13.7%);

---

* Les pourcentages indiquent ici et dans les paragraphes qui suivent la proportion des répondants qui ont encerclé les mentions "souvent" ou "très souvent", les deux catégories ayant été amalgamées pour les fins de notre analyse.

f) pour les émissions de sports, c'est en sciences administratives (42.5%), techniques physiques (38.1%) et sciences pures (34.6%) qu'on compte les plus fortes proportions d'auditeurs assidus, par opposition aux étudiants de techniques humaines (17.8%) et de lettres (19.1%) où se recrutent beaucoup moins de fervents pour ce type d'émissions radiophoniques.

2.2.3 Concernant les émissions de télévision, les réponses des étudiants ventilées par familles de programmes font ressortir un plus grand nombre de variations. Aussi avons-nous cru utile de reproduire le tableau croisé (no 60), qu'on retrouvera à la page 283. A partir de ce tableau, nous pouvons faire ressortir les accents suivants:

EMISSIONS	Sont proportionnellement plus nombreux à écouter souvent ou très souvent, les étudiants de ...	Sont proportionnellement moins nombreux à écouter souvent ou très souvent, les étudiants de ...
Bulletins de nouvelles	Techniques humaines (74.5%)	Techniques biologiques (57.5%) Sciences de la santé (61.7%)
Téléromans	Techniques administratives (53.5%) Techniques biologiques (51.9%) Sciences administratives (44.2%)	Sciences pures (23.4%) Techniques physiques (30.3%) Sciences de la santé (32.2%)
Emissions de sports	Sciences administratives (53.8%) Sciences pures (52.0%) Techniques physiques (48.0%)	Techniques biologiques (29.7%) Techniques humaines (30.4%) Lettres (31.1%)
Les films	Techniques physiques (84.3%)	Lettres (69.3%)

Emissions de variétés	Techniques biologiques (55.7%) Techniques administratives (55.6%)	Sciences humaines (37.2%) Sciences pures (37.7%) Sciences de la santé (39.3%)
Emissions d'affaires publiques	Techniques humaines (76.7%)	Sciences de la santé (60.4%)
Emissions traitant de sujets historiques	Lettres (44.3%) Sciences humaines (42.0%) Techniques humaines (37.7%)	Techniques biologiques (23.7%) Techniques administratives (24.0%) Techniques physiques (25.6%)
Emissions traitant de sciences	Techniques physiques (66.1%) Sciences pures (62.3%) Sciences de la santé (59.8%) Techniques biologiques (50.8%)	Lettres (24.4%) Techniques humaines (26.6%) Techniques administratives (29.7%) Sciences administratives (31.8%) Sciences humaines (34.6%)
Les concerts et les téléthéâtres	Lettres (56.7%) Techniques humaines (49.5%) Sciences humaines (40.5%)	Techniques physiques (18.0%) Sciences administratives (22.9%) Sciences pures (27.3%) Techniques administratives (27.4%)

2.3 Interrogés sur la signification que prennent pour eux les émissions de radio et de télévision qu'ils écoutent ou regardent, les étudiants classent (cf. tableau no 61, p. 284) dans cet ordre les motifs que nous leur avions suggérés.

	N	% (Souvent ou Très souvent)
1° Occasion de me divertir, de me détendre:	4038	92.3%
2° Occasion de m'informer, de me tenir au courant de ce qui se passe dans divers champs de l'activité humaine:	3630	82.9%
3° Occasion d'acquérir des connaissances que mes études ne me donnent pas:	2480	56.7%
4° Occasion de compléter ou de concrétiser ce que j'apprends à travers mon programme d'étude:	1172	26.8%

TABLEAU 60

EMISSIONS DE TELEVISION REGARDEES SOUVENT OU TRES SOUVENT PAR LES ETUDIANTS.

REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS PAR FAMILLES DE PROGRAMMES

Etudiants / Emissions	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Techn. biol.	Techn. phys.	Techn. hum.	Techn. adm.	Arts P.	TOTAL
Les bulletins de nouvelles	324 (69.2)	269 (61.7)	625 (71.4)	246 (68.3)	48 (52.7)	124 (70.1)	258 (57.5)	252 (66.5)	237 (74.5)	343 (62.8)	61 (88.4)	2787 (66.9)
Les téléromans	109 (23.4)	141 (32.2)	302 (34.6)	159 (44.2)	28 (31.1)	66 (37.7)	232 (51.9)	115 (30.3)	131 (41.3)	293 (53.5)	19 (27.9)	1595 (38.3)
Les émissions de sports	243 (52.0)	199 (45.7)	315 (36.4)	193 (53.8)	11 (12.2)	55 (31.1)	133 (29.7)	183 (48.0)	96 (30.4)	249 (45.4)	18 (26.1)	1695 (40.8)
Les films	350 (74.9)	322 (73.7)	639 (73.5)	282 (78.3)	67 (75.3)	122 (69.3)	346 (76.9)	323 (84.3)	242 (76.3)	437 (79.7)	49 (71.0)	3179 (76.3)
Les émissions de variétés	175 (37.7)	168 (39.3)	319 (37.2)	163 (45.4)	37 (41.1)	76 (45.0)	248 (55.7)	180 (47.4)	133 (42.5)	300 (55.6)	32 (46.4)	1831 (46.4)
Les émissions d'affaires publiques (ex.: Télémag, Consommateurs avertis, Les gens qui font l'événement, Des idées, des pays, des hommes)	291 (62.3)	261 (60.4)	617 (70.5)	243 (67.7)	62 (69.7)	117 (66.1)	277 (62.0)	252 (66.0)	244 (76.7)	357 (65.0)	59 (85.5)	2780 (66.8)
Les émissions traitant de sujets historiques	131 (28.2)	134 (30.9)	365 (42.0)	98 (27.4)	36 (40.0)	78 (44.3)	106 (23.7)	97 (25.6)	120 (37.7)	131 (24.0)	29 (41.4)	1325 (31.9)
Les émissions traitant de sciences	289 (62.3)	260 (59.8)	301 (34.6)	114 (31.8)	33 (36.7)	43 (24.4)	228 (50.8)	252 (66.1)	84 (26.6)	163 (29.7)	20 (28.6)	1787 (43.0)
Les concerts et téléthéâtres	127 (27.3)	154 (35.4)	352 (40.5)	82 (22.9)	57 (62.6)	101 (56.7)	141 (31.4)	68 (18.0)	157 (49.5)	150 (27.4)	36 (51.4)	1425 (34.3)

TABLEAU 61

CE QUE REPRESENTENT POUR LES ETUDIANTS

LES EMISSIONS DE RADIO ET DE TELEVISION

Ensemble des 4 374 étudiants

Fréquence / Signification	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Occasion de me divertir, de me détendre	43 (1.0)	260 (5.9)	1964 (44.9)	2074 (47.4)	33 (0.8)
Occasion de m'informer, de me tenir au courant de ce qui se passe dans divers champs de l'activité humaine	62 (1.4)	644 (14.7)	1966 (44.9)	1664 (38.0)	38 (0.9)
Occasion de compléter ou de concrétiser ce que j'apprends à travers mon programme d'étude	959 (21.9)	2177 (49.8)	874 (20.0)	298 (6.8)	66 (1.5)
Occasion d'acquérir des connaissances que mes études ne me donnent pas	454 (10.4)	1350 (30.9)	1644 (37.6)	836 (19.1)	90 (2.0)

C'est à propos de ce dernier énoncé qu'on observe le plus de variations d'une famille de programmes à l'autre: d'un côté, les étudiants de sciences humaines (34.2%) et techniques humaines (33.5%), de l'autre ceux de sciences pures (19.1%), techniques physiques (19.6%), sciences de la santé (20.3%) et sciences administratives (20.9%).

2.4 Rappelons en terminant qu'invités à dire quelle importance ils accordent aux grands organes de communication (cinéma, radio, télévision) comme moyens d'apprendre les étudiants ont donné les réponses que voici:

Aucune, très peu, peu d'importance	–	Pas mal, grande, très grande importance
1642 étudiants (38.4%)*		2629 étudiants (61.6%)*

A remarquer que 29.5%* de nos répondants ont dit accorder une grande, voire une très grande, importance à ces média comme moyens d'apprendre.

2.4.1 Par ailleurs, des croisements de variables ont aussi permis de mettre en évidence que les étudiants accordant pas mal d'importance aux grands média comme moyens d'apprendre sont plus nombreux à s'en servir pour s'informer, comme complément aux études et pour acquérir de nouvelles connaissances.

---

* Pourcentages ajustés.

3. Les étudiants, artisans de productions audiovisuelles (E48-51)

3.1 Tout près de 86% des étudiants qui ont répondu à notre questionnaire disent ne jamais s'adresser au secteur de l'audiovisuel du collège pour produire par eux-mêmes des documents sonores, visuels ou audiovisuels. Ceux qui le font s'appliquent surtout à produire des documents nouveaux (création) plutôt qu'un agencement de documents existants ou une reproduction pure et simple. C'est ce qui se dégage des réponses données à la question no 48:

- 60.4% de ceux qui ont déjà fait de la production audiovisuelle s'adonnaient (seulement ou surtout) à la création;
- 12.4% à de l'agencement;
- 15.9% à de la reproduction;
- 11.3% n'ont pas donné de précision. ("Oui, sans autre précision").

3.2 Cinq cent cinquante-six étudiants (12.7%) ont fourni des précisions sur le nombre d'heures qu'ils avaient consacrées à de la production audiovisuelle au cours de la session précédente. De ce nombre, 353 soit 63.5% avaient consacré moins de 10 heures, 123 ou 22.1% avaient mis entre 10 et 29 heures, 39 ou 7% indiquaient un total de 30 heures ou plus et 41 c'est-à-dire 7.4% ne savaient pas le nombre d'heures qu'ils avaient consacrées à ce genre d'activité. La médiane est de 6.21 heures. Elle est plus élevée pour les étudiants des collèges plus populeux (6.28 contre 5.58)

3.3 Cinq cent trente étudiants (12.1%) ont indiqué quelle proportion de ce temps consacré à de la production audiovisuelle était en rapport direct avec leurs études: travaux à remettre à leurs professeurs, exposés ou émissions à présenter en classe, entrevues ou reportages, etc. Les résultats ont quelque chose de frappant: près de 39% de ceux qui ont fourni des précisions évaluent à moins de 29% la proportion du temps consacré à la production audiovisuelle qui était en rapport direct à leurs études; par contre 48.1% situent ce pourcentage entre 75 et 100%.

3.4 On a aligné une série d'avantages qui peuvent résulter d'activités de production audiovisuelle et on a demandé (E-51) aux étudiants d'indiquer dans quelle mesure chacun de ces avantages a pu se vérifier pour eux. Les quelque 13% de répondants, qui ont fourni des précisions à ce sujet, ont étalé leurs réponses d'une façon remarquablement équilibrée (cf. tableau 62, p. 288). Un seul énoncé reçoit une cote nettement négative et vraiment contrastante: "Cette expérience m'a mis (e) sur la piste d'une profession éventuelle". C'est donc dire que ceux qui se sont déjà adonnés à la production de documents audiovisuels estiment que cette expérience leur a permis (au moins "un peu") de retirer une gamme assez variée d'avantages: apprentissage des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel ainsi que des contraintes et des résistances qui accompagnent l'utilisation des appareils, des matériaux, de l'équipement et de la technique; prise de conscience qu'on peut acquérir des connaissances dans divers domaines du savoir et initiation au traitement d'un thème ou d'un sujet en respectant les exigences particulières de l'audiovisuel; occasion de mettre en pratique son imagination ou son goût de créer

TABLEAU 62

AVANTAGES QUE DISENT RETIRER LES ETUDIANTS QUAND ILS PRODUISENT EUX-MEMES DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS

Ensemble des 4 374 étudiants

Avantage	Non	Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément	Sans réponse
Cette expérience m'a permis d'apprendre des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	52 (1.2)* (9.1)**	72 (1.6) (12.6)	153 (3.5) (26.8)	188 (4.3) (32.9)	106 (2.4) (18.6)	3803 (87.0)
Cette expérience m'a fait prendre conscience qu'on peut acquérir des connaissances dans divers domaines du savoir en recourant à des moyens audiovisuels	35 (0.8) (6.2)	77 (1.8) (13.6)	176 (4.0) (31.0)	225 (5.1) (39.6)	55 (1.3) (9.7)	3806 (87.0)
Cette expérience m'a mis(e) sur la piste d'une profession éventuelle	373 (8.5) (66.1)	75 (1.7) (13.3)	56 (1.3) (9.9)	32 (0.7) (5.7)	28 (0.6) (5.0)	3810 (87.1)
Cette expérience m'a permis de mettre en pratique ou de développer mon imagination ou mon goût de créer	51 (1.2) (8.9)	85 (1.9) (14.8)	159 (3.6) (27.7)	183 (4.2) (31.9)	96 (2.2) (16.7)	3800 (86.8)
Cette expérience m'a fourni l'occasion d'expérimenter la collaboration étroite avec d'autres (étudiants, professeurs, personnel du secteur de l'audiovisuel) qu'exige la production d'une oeuvre	59 (1.3) (10.3)	76 (1.7) (13.3)	147 (3.4) (25.7)	201 (4.6) (35.1)	90 (2.1) (15.7)	3801 (86.9)
Cette expérience m'a appris à traiter un thème ou un sujet en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	48 (1.1) (8.5)	71 (1.6) (12.6)	174 (4.0) (30.9)	203 (4.6) (36.0)	68 (1.6) (12.1)	3810 (87.1)
Cette expérience m'a permis de prendre conscience de façon très concrète et très directe des contraintes et des résistances qui accompagnent l'utilisation des appareils, des matériaux, de l'équipement, de la technique	49 (1.1) (8.6)	71 (1.6) (12.5)	161 (3.7) (28.3)	184 (4.2) (32.4)	103 (2.4) (18.1)	3806 (87.0)

* Pourcentage basé sur l'ensemble des 4 374 étudiants qui ont répondu au questionnaire.

** Pourcentage ajusté: calculé en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse". N = 4374 - x ("sans réponse").

et d'expérimenter la collaboration étroite avec d'autres (étudiants, professeurs, personnel du secteur de l'audiovisuel) qu'exige la production d'une oeuvre.

3.4.1 L'analyse des résultats selon les familles de programmes met en évidence un certain nombre de variations, dont nous ne signalerons ici que les suivantes:

a) les étudiants de techniques biologiques (60.3%) et de sciences humaines (57.8%) ont été proportionnellement plus nombreux que ceux de sciences de la santé (31.7%) et de sciences pures (36.7%) à souligner que cette expérience leur avait fait prendre conscience qu'on peut acquérir des connaissances dans divers domaines du savoir en recourant à des moyens audiovisuels;

b) les étudiants de lettres (55.6%) et de techniques biologiques (50%) ont été proportionnellement plus nombreux que ceux de techniques physiques (31.4%), sciences pures (39.1%) et sciences administratives (40%) à dire que cette expérience leur avait appris à traiter un thème ou un sujet en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel.

Toutefois, le petit nombre d'étudiants qui ont répondu à la question nous incite à ne pas trop insister sur ces différences qui peuvent présenter un caractère très aléatoire.

3.5 Nous avions demandé aux professeurs et au personnel des ressources de s'exprimer sur le sujet. On verra plus loin (cf. p. 329) que les réponses des professeurs nous apportent très peu de précisions, le nombre de répondants qui incitent ou obligent leurs étudiants à produire des documents audiovisuels étant vraiment trop petit pour nous autoriser à dégager des tendances qui aient quelque signification que ce soit quant aux objectifs poursuivis à travers ces activités. Aux préposés nous avons posé la question en ces termes: "D'après ce que vous avez pu observer (et non pas en théorie) quand les étudiants produisent des documents audiovisuels, quels avantages, selon vous, en retirent-ils?" (R-54). Si on examine les résultats transcrits dans le tableau 63 , p. 291, la premiere chose qui frappe c'est le nombre d'abstentions: tout près de 50% de nos répondants n'ont pas pu ou n'ont pas voulu répondre à la question*. Quant aux autres, dans des proportions variant de 57.7% à 67.6% (pourcentages ajustés), ils considèrent que les avantages énumérés traduisent bien le profit que retirent les étudiants lorsqu'ils produisent des documents audiovisuels. Deux énoncés font exception: a) "Ils sont mis sur la piste d'une profession éventuelle" qui reçoit la cote la plus négative; b) "Ils apprennent à traiter un thème ou un sujet en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel" à propos duquel les avis sont très partagés.

---

* Voir note, en p. 175 .

TABLEAU 63

AVANTAGES QUE RETIRENT LES ETUDIANTS QUAND ILS PRODUISENT DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS.

LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES.

Ensemble des 133 préposés

OPINION / AVANTAGES	Non	Très peu	Un peu	Beaucoup	Énormément	Sans réponse
Ils apprennent des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	0 (0)	5 (3.8)* (7.2)**	22 (16.5) (31.9)	36 (27.1) (52.2)	6 (4.5) (8.7)	64 (48.2)
Ils prennent conscience qu'on peut acquérir des connaissances dans divers domaines du savoir en recourant à des moyens audiovisuels	0 (0)	2 (1.5) (3.0)	33 (24.8) (49.3)	22 (16.5) (32.8)	10 (7.5) (14.9)	66 (49.7)
Ils sont mis sur la piste d'une profession éventuelle	20 (15.0) (29.9)	35 (26.3) (52.2)	10 (7.5) (14.9)	2 (1.5) (3.0)	0 (0)	66 (49.7)
Ils mettent en pratique ou développent leur imagination ou leur goût de créer	1 (.8) (1.4)	7 (5.3) (9.9)	15 (11.3) (21.1)	35 (26.3) (49.3)	13 (9.8) (18.3)	62 (46.7)
Ils expérimentent la collaboration étroite avec d'autres (étudiants, professeurs, personnel du secteur de l'audiovisuel) qu'exige la production d'une oeuvre	2 (1.5) (2.9)	9 (6.8) (13.0)	15 (11.3) (21.7)	33 (24.8) (47.8)	10 (7.5) (14.5)	64 (48.2)
Ils apprennent à traiter un thème ou un sujet en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	1 (.8) (1.4)	9 (6.8) (13.0)	24 (18.0) (34.8)	28 (21.1) (40.6)	7 (5.3) (10.1)	64 (48.2)
Ils prennent conscience de façon très concrète et très directe des contraintes et des résistances qui accompagnent l'utilisation des appareils, des matériaux, de l'équipement, de la technique	0 (0)	5 (3.8) (7.2)	20 (15.0) [illegible]	36 (27.1) (52.2)	8 (6.0) (11.6)	64 (48.2)

* Pourcentage établi par rapport à l'ensemble des préposés qui ont répondu à notre questionnaire. N = 133.

** Pourcentage ajusté: calculé en en tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse". N = 133 - x ("sans réponse").

4. Utilisation de moyens audiovisuels par les professeurs

Les professeurs réservent-ils une place importante aux moyens audiovisuels dans leur pédagogie? Quels objectifs poursuivent-ils quand ils ont recours à ces moyens ou qu'ils incitent leurs étudiants à les utiliser? Dans quelle mesure produisent-ils eux-mêmes des documents audiovisuels? Telles sont les principales dimensions que nous allons maintenant aborder en faisant place, chaque fois que cela s'y prête, aux points de vue des étudiants et des préposés.

4.1 Au cours de la session précédant celle où notre questionnaire a été administré, 71%* de nos répondants (N=283) avaient utilisé des moyens audiovisuels en présence de leurs étudiants, 95 disent ne pas l'avoir fait et 17 n'ont pas fourni de précisions à ce sujet (P-25). Quant à la proportion du temps des cours qui a été occupée à l'utilisation effective de l'audiovisuel, les résultats s'étalent comme suit:

	N	% ajusté (N=283)	Cumulatif
Moins de 5%	55	19.4	19.4
De 5 à 9%	63	22.3	41.7
De 10% à 14%	47	16.6	58.3
De 15% à 19%	33	11.7	70.0
De 20% à 29%	25	8.8	78.8
De 30% à 39%	18	6.4	85.2
De 40% à 49%	19	6.7	91.9
De 50% à 74%	13	4.6	96.5
75% ou plus	10	3.5	100.0

Médiane: 12%

* En pourcentage ajusté: 75%

Si on s'intéresse à des catégories de réponses assez larges, on constate que: 25% (ajusté) de nos répondants n'avaient pas utilisé de moyens audiovisuels en présence de leurs étudiants au cours de la session précédente. Chez les autres, 70% avaient consacré moins de 19% du temps de leurs cours à l'utilisation effective de l'audiovisuel; pour 21.9%,la proportion du temps d'utilisation se situait entre 20 et 49% du temps des cours; enfin 23 (8.1%) de nos répondants réservaient plus de 50% du temps de leurs cours à l'audiovisuel. Ce sont les professeurs de techniques biologiques qui avaient consacré le plus de temps (médiane= 14.5%) et les professeurs de sciences et de mathématiques qui l'avaient utilisé le moins (médiane= inférieure à 9%).

4.2 Comment les heures que les professeurs ont consacrées à de l'audiovisuel se sont-elles distribuées tout au long de la session? De façon régulière ou sporadique? Le nombre de groupes d'étudiants a-t-il eu une influence sur le type d'utilisation? Du tableau 65 (p. 294), nous pouvons inférer que globalement c'est à une utilisation irrégulière ou sporadique que nos répondants ont eu surtout recours et que très peu d'entre eux ont utilisé l'audiovisuel de façon régulière ou constante tout au long de la session. Quant à l'influence du nombre de groupes sur le type d'utilisation, nous n'avons pas été en mesure de clarifier quel impact il peut avoir sur la fréquence d'utilisation.

4.3 Types de documents utilisés par les professeurs

Quelle catégorie de documents était surtout utilisée par les professeurs dans leurs cours? Les réponses à la question no 26 (voir tableau 64, p. 294) nous renseignent à ce sujet.

TABLEAU 64

UTILISATION DE L'AUDIOVISUEL PAR LES PROFESSEURS: PART CONSACREE A TROIS CATEGORIES DE DOCUMENTS

Réponses des 395 professeurs

CATEGORIES \ PART	Aucune	Minime	Petite	Bonne	Grande	Très grande	Sans réponse
DOCUMENTS SONORES (disques, cassettes, etc.)	147 (37.2)	33 (8.4)	17 (4.3)	14 (3.5)	15 (3.8)	12 (3.0)	157 (39.8)
DOCUMENTS VISUELS (diapositives, cartes, etc.)	60 (15.2)	27 (6.8)	51 (12.9)	40 (10.1)	49 (12.4)	32 (8.1)	136 (34.5)
DOCUMENTS SONORES ET VISUELS (films, bandes vidéo, etc.)	37 (9.4)	38 (9.6)	46 (11.6)	53 (13.4)	43 (10.9)	55 (13.9)	123 (31.1)

TABLEAU 65

DISTRIBUTION DES HEURES CONSACREES PAR LES PROFESSEURS A L'UTILISATION DE L'AUDIOVISUEL TOUT AU LONG DE LA SESSION

Réponses des 395 professeurs

TYPE D'UTILISATION \ NOMBRE DE GROUPES	Aucun groupe	Un groupe	Deux groupes	Trois groupes	Quatre groupes	Cinq groupes	Six groupes ou plus	Sans réponse
Utilisation irrégulière ou sporadique	67 (17.0)	49 (12.4)	58 (14.7)	33 (8.4)	24 (6.1)	9 (2.3)	8 (2.0)	147 (37.2)
Utilisation plutôt régulière	99 (25.1)	36 (9.1)	41 (10.4)	21 (5.3)	17 (4.3)	5 (1.3)	9 (2.3)	167 (42.3)
Utilisation régulière ou constante	129 (32.7)	22 (5.6)	19 (4.8)	12 (3.0)	12 (3.0)	2 (0.5)	7 (1.8)	192 (48.6)

Nous y apprenons que ce sont en premier lieu les documents <u>sonores et visuels</u> qui occupaient une bonne voire une très grande part (pour 151 ou 55.5% <u>ajusté</u> de nos répondants); viennent ensuite les document <u>visuels</u> (N= 121 ou 46.7% <u>ajusté</u>) et enfin les documents <u>sonores</u> (N= 41 ou 17.2% ajusté). Les étudiants ont corroboré cette information par leurs réponses à une question analogue (cf. tableau 66 , p.297).

Selon la discipline enseignée, on peut noter les accents suivants (cf. tableau 67 , p. 298).

	Utilisent proportionnellement plus que les autres, les professeurs de ...	Utilisent proportionnellement moins que les autres, les professeurs de ...
Documents sonores	Français, philosophie, autres langues (33.4%)*	Sciences humaines et techniques humaines (4.9%)
Documents visuels	Techniques biologiques (56.9%)	Français, philosophie, autres langues (28.9%)
Documents sonores et visuels	Sciences et techniques humaines (76.9%) Techniques biologiques (66.1%)	

Du côté des étudiants (cf. tableau 68, p.299), il est intéressant de noter que: a) seuls les étudiants de <u>lettres</u> sont assez nombreux (33.5%) à dire que les documents sonores occupent au moins une assez bonne part dans l'utilisation des

---

* Les pourcentages précisent la proportion de professeurs par groupes de disciplines ou spécialités qui accordent au moins une bonne part à ces documents dans leur enseignement.

des moyens audiovisuels par leurs professeurs; b) les étudiants de techniques biologiques sont proportionnellement les plus nombreux (41.1%)* avec les étudiants de lettres (37.8%) à affirmer que les documents visuels prennent une bonne place dans l'utilisation de ressources didactiques par les professeurs; c) pour ce qui est des documents sonores et visuels, ce sont les étudiants de techniques biologiques (58.2%), de techniques humaines (55.7%) et sciences humaines (54.4%) qui montrent les plus forts pourcentages. Il y a donc une sorte de symétrie entre certaines réponses des professeurs et celles des étudiants: à une discipline ou spécialité d'enseignement donnée correspondent des familles de programmes directement ou très étroitement apparentées.

* Nous excluons toujours les étudiants des programmes d'arts...

TABLEAU 66

D'UNE FACON GENERALE ET APPROXIMATIVE, QUAND VOS PROFESSEURS UTILISENT DES MOYENS AUDIOVISUELS, QUELLE PART DU TEMPS EST CONSACREE AUX TROIS CATEGORIES SUIVANTES DE DOCUMENTS?

Réponses des 4 374 étudiants

Part du temps / Catégories	Aucune part	Part très réduite	Petite part	Assez bonne part	Grande part	Très grande part ou exclusive	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Documents SONORES (Disques, cassettes, etc.)	1392 (31.8)	1490 (34.1)	722 (16.5)	346 (7.9)	129 (2.9)	57 (1.3)	238 (5.4)
Documents VISUELS (diapositives, cartes, etc.)	553 (12.6)	1174 (26.8)	1206 (27.6)	809 (18.5)	328 (7.5)	84 (1.9)	220 (5.0)
Documents SONORES et VISUELS (films, bandes vidéo, etc.)	260 (5.9)	850 (19.4)	1119 (25.6)	906 (20.7)	680 (15.5)	371 (8.5)	188 (4.3)

TABLEAU 67

PROFESSEURS QUI ACCORDENT UNE ASSEZ BONNE PART A TROIS CATEGORIES

DE DOCUMENTS AUDIOVISUELS DANS LEUR ENSEIGNEMENT

REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT

Professeurs / Documents	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts, Tech. Phys. Tech. adm., Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	Ensemble des professeurs
Documents sonores	17 (35.4)	14 (15.7)	2 (4.9)	5 (16.7)	6 (13.0)	41 (17.2)
Documents visuels	13 (28.9)	64 (62.1)	10 (22.2)	17 (48.6)	29 (56.9)	121 (46.7)
Documents visuels et sonores	28 (51.9)	42 (45.2)	40 (76.9)	20 (52.6)	37 (66.1)	151 (55.5)

TABLEAU 68

CATEGORIE DE DOCUMENTS AUDIOVISUELS PRINCIPALEMENT UTILISES PAR LES PROFESSEURS. LE POINT DE VUE DES ETUDIANTS. REPARTITION DES REPONSES SELON LES FAMILLES DE PROGRAMMES AUXQUELLES ILS APPARTIENNENT.

Documents \ Etudiants	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences adminst.	Arts	Lettres	Tech. biol.	Tech. phys.	Tech. hum.	Techn. adm.	Arts	Total
Sonores	64 (14.3)	56 (13.6)	74 (8.7)	36 (10.8)	14 (16.1)	58 (33.5)	69 (15.6)	26 (7.1)	33 (10.7)	66 (13.1)	13 (19.1)	509 (12.7)
Visuels	107 (23.7)	96 (23.1)	261 (30.5)	86 (25.8)	46 (52.3)	65 (37.8)	183 (41.1)	116 (31.5)	75 (24.4)	108 (21.4)	37 (53.6)	1180 (29.4)
Sonores et visuels	179 (39.3)	163 (38.8)	467 (54.4)	155 (45.6)	42 (47.2)	89 (50.9)	260 (58.2)	127 (34.2)	172 (55.7)	209 (41.2)	37 (53.6)	1900 (47.0)

5. **Objectifs poursuivis par les professeurs lorsqu'ils recourent à des moyens audiovisuels**

5.1 Nous avons proposé aux professeurs une liste de onze objectifs possibles et leur avons demandé s'ils poursuivent ces objectifs quand ils utilisent des documents audiovisuels en présence de leurs étudiants ou qu'ils incitent ou obligent ces derniers à en utiliser eux-mêmes. Le tableau no 69, p. 301 fait ressortir que les objectifs suivants sont poursuivis "souvent" ou "régulièrement" par bon nombre de nos répondants.

	N	%	% ajusté
- Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe	164	41.5	57.7
- Faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer	157	39.7	54.7
- Présenter un exemple concret d'application de la matière	148	37.5	51.2

Par contre sont "rarement" ou "jamais" poursuivis les objectifs suivants:

	N	%	% ajusté
- Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	231*	58.5	85.9
- Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g. prononciation, gestes)	223*	56.4	82.3
- Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	162*	41.0	63.5

---

* Nombre de répondants qui ont encerclé les mentions "rarement" ou "jamais".

TABLEAU 69

OBJECTIFS QUE POURSUIVENT LES PROFESSEURS QUAND ILS UTILISENT DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS EN PRESENCE DE LEURS ETUDIANTS OU QU'ILS LES INCITENT A EN UTILISER EUX-MEMES

REPONSES DES 395 PROFESSEURS

OBJECTIFS / FREQUENCE	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse
Faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer	22 (5.6)	44 (11.1)	64 (16.2)	157 (39.7)	108 (27.4)
Faire acquérir aux étudiants des connaissances complémentaires ou accessoires	28 (7.1)	33 (8.4)	107 (27.1)	117 (29.6)	110 (27.9)
Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	102 (25.8)	60 (15.2)	60 (15.2)	33 (8.4)	140 (35.5)
Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	174 (44.1)	57 (14.4)	30 (7.6)	8 (2.0)	126 (31.9)
Leur démontrer certaines notions (e.g., accélération) ou leur illustrer certains savoir-faire (procédés, techniques) de façon plus réaliste qu'au moyen d'écrits	59 (14.9)	37 (9.4)	72 (18.2)	108 (27.3)	119 (30.1)
Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe	25 (6.3)	16 (4.1)	79 (20.0)	164 (41.5)	111 (28.1)
Stimuler l'attention ou la mémorisation	46 (11.6)	40 (10.1)	80 (20.3)	114 (28.9)	115 (29.1)
Présenter un exemple concret d'application de la matière	23 (5.8)	18 (4.6)	100 (25.3)	148 (37.5)	106 (26.8)
Agir sur l'affectivité (apporter une détente, ou accroître la motivation, ou favoriser la participation, etc.)	66 (16.7)	56 (14.2)	101 (25.6)	63 (15.9)	109 (27.6)
Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g., prononciation, gestes)	172 (43.5)	51 (12.9)	27 (6.8)	21 (5.3)	124 (31.4)
Présenter au moment opportun un élément d'apprentissage dont le rôle est clairement défini dans un plan de cours	46 (11.6)	32 (8.1)	94 (23.8)	104 (26.3)	119 (30.1)

5.2 Les réponses des professeurs ventilées selon les disciplines ou spécialités d'enseignement nous permettent d'observer nombre de variations (cf. tableau 70, p. 303) dont nous ne retiendrons ici que les plus frappantes à nos yeux:

	Sont proportionnellement plus nombreux à poursuivre souvent cet objectif, les professeurs de ...	Sont proportionnellement moins nombreux à poursuivre cet objectif, les professeurs de ...
Faire acquérir une part essentielle des connaissances du cours	Techniques biologiques (63.6%)	Sciences humaines et techniques humaines (44.2%)
Faire acquérir des connaissances complémentaires ou accessoires	Sciences humaines et techniques humaines (51.9%) Français, philosophie, autres langues (50.9%)	Sciences et mathématiques (34.9%)
Leur démontrer certaines notions de façon plus réaliste	Techniques biologiques (52.7%) Sciences et mathématiques (46.5%)	Français, philosophie, autres langues (18.8%)
Concrétiser, renforcer une explication, une hypothèse, un principe	Sciences humaines et techniques humaines (70.6%)	Français, philosophie, autres langues (52.7%)
Stimuler l'attention ou la mémorisation	Techniques biologiques (58.2%)	Français, philosophie, autres langues (34%) Sciences humaines et techniques humaines (34%)
Présenter un exemple concret d'application de la matière	Sciences humaines et techniques humaines (62.7%)	Français, philosophie, autres langues (41.8%)
Agir sur l'affectivité	Sciences humaines et techniques humaines (35.3%)	Sciences et mathématiques (11.6%) Techniques biologiques (14.8%)
Favoriser l'acquisition d'automatismes	Français, philosophie, autres langues (18.9%)	-

TABLEAU 70

OBJECTIFS QUE LES PROFESSEURS POURSUIVENT SOUVENT QUAND ILS UTILISENT DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS EN PRESENCE DE LEURS ETUDIANTS OU QU'ILS INCITENT CEUX-CI A EN UTILISER. REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeur / Objectif	Français Philosophie Autres langues	Éducation physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	Ensemble des professeurs
Faire acquérir une part essentielle des connaissances du cours	27 (49.1)	62 (58.5)	23 (44.2)	23 (54.8)	35 (63.6)	157 (54.7)
Faire acquérir des connaissances complémentaires ou accessoires	28 (50.9)	34 (33.0)	27 (51.9)	15 (34.9)	22 (40.0)	117 (41.1)
Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	8 (15.7)	7 (7.7)	10 (20.4)	7 (18.4)	4 (8.5)	33 (12.9)
Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents AV	2 (3.9)	4 (4.1)	3 (5.9)	0 (0)	1 (1.9)	8 (3.0)
Leur démontrer certaines notions de façon plus réaliste	9 (18.8)	46 (45.1)	15 (30.6)	20 (46.5)	29 (52.7)	108 (39.1)
Concrétiser, renforcer une explication, une hypothèse, un principe	29 (52.7)	57 (54.8)	36 (70.6)	26 (60.5)	34 (63.0)	164 (57.7)
Stimuler l'attention ou la mémorisation	18 (34.0)	38 (37.6)	17 (34.0)	17 (40.5)	32 (58.2)	114 (40.7)
Présenter un exemple concret d'application de la matière	23 (41.8)	56 (51.9)	32 (62.7)	23 (53.5)	27 (49.1)	148 (51.2)
Agir sur l'affectivité	12 (22.2)	25 (23.4)	18 (35.3)	5 (11.6)	8 (14.8)	63 (22.0)
Favoriser l'acquisition d'automatismes	10 (18.9)	9 (9.1)	0 (0)	0 (0)	2 (3.8)	21 (7.7)
Présenter au moment opportun un élément d'apprentissage	23 (43.4)	39 (38.6)	16 (31.4)	14 (35.0)	21 (38.9)	104 (37.7)

5.3 Nous avons aussi relevé des différences d'attitudes ou de comportements quand on tient compte des études que les répondants ont faites en psychopédagogie ou en didactique, mais l'orientation de ces différences est parfois difficile à déterminer, d'autant plus que nous n'avons pu en établir la validité par des calculs statistiques appropriés. Aussi croyons-nous plus indiqué de ne pas présenter ici ces résultats. Les tableaux sont cependant disponibles pour ceux qui voudraient les analyser plus à fond.

5.4 Aux étudiants nous avons posé la question: "A quoi servent, selon vous, les documents audiovisuels (sonores, visuels) que vos professeurs utilisent dans leurs cours ou qu'ils vous invitent ou vous obligent à utiliser?" Les données fournies par le tableau 71 (p. 305) font ressortir comme principales fonctions: 1° "Rendre plus concret, plus vivant, plus intéressant l'enseignement ou le sujet étudié", 2° "Transmettre des connaissances nécessaires à une bonne compréhension du cours ou du programme". Plus loin derrière, on retrouve: 3° "Nous démontrer certaines notions ou nous présenter certains procédés ou certaines techniques d'une façon plus précise"; 4° "Accroître notre motivation" et 5° "Développer notre participation". Se situent tout au bas de la liste: 6° "Apporter une détente dans le cours" et 7° "Nous donner le goût de fabriquer nous-mêmes des documents audiovisuels".

Suivant la taille des établissements, nous avons noté deux différences significatives: les étudiants des collèges plus populeux (1 000 étudiants et plus) sont proportionnellement plus nombreux à dire que leurs professeurs se servent souvent ou régulièrement de documents audiovisuels pour leur démontrer certaines notions ou leur présenter certains procédés ou

TABLEAU 71

A QUOI SERVENT, SELON LES ETUDIANTS, LES DOCUMENTS AUDIOVISUELS (SONORES, VISUELS) QUE LEURS PROFESSEURS UTILISENT DANS LEURS COURS OU QU'ILS LES INVITENT OU LES OBLIGENT A UTILISER?

Résultats pour l'ensemble des 437% étudiants

Fréquence / Fonction	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou Régulièrement	Sans réponse
Ces documents servent à ...					
Transmettre des connaissances nécessaires à une bonne compréhension du cours ou du programme	98 (2.2)	296 (6.8)	1380 (31.6)	2412 (55.1)	188 (4.3)
Rendre plus concret, plus vivant, plus intéressant l'enseignement ou le sujet étudié	64 (1.5)	243 (5.6)	1234 (28.2)	2659 (60.8)	174 (4.0)
Nous donner le goût de fabriquer nous-mêmes des documents audiovisuels	1936 (44.3)	1568 (35.8)	534 (12.2)	104 (2.4)	232 (5.3)
Nous démontrer certaines notions ou nous présenter certains procédés ou certaines techniques d'une façon plus précise	425 (9.7)	734 (16.8)	1497 (34.2)	1457 (33.3)	261 (5.9)
Apporter une détente dans le cours	997 (22.8)	1187 (27.1)	1468 (33.6)	510 (11.7)	212 (4.8)
Accroître notre motivation	403 (9.2)	768 (17.6)	1903 (43.5)	1052 (24.1)	248 (5.7)
Développer notre participation	528 (12.1)	981 (22.4)	1698 (38.8)	920 (21.0)	247 (5.6)

certaines techniques d'une façon plus précise, tandis que les étudiants des plus petits collèges (population inférieure à 1,000) sont proportionnellement plus nombreux à dire que leurs professeurs se servent souvent ou régulièrement de ces documents pour apporter une détente dans le cours*.

5.5 Egalement invités à se prononcer sur la série de onze (11) objectifs possibles qui avaient été soumis aux professeurs, les préposés aux ressources ont donné les réponses consignées dans le tableau 72 de la page 307. On notera:

5.5.1 Le fort taux de "sans réponse": il oscille entre 34.6 et 51.2% selon les énoncés;

5.5.2 Les objectifs poursuivis plus souvent ou régulièrement selon une bonne proportion de nos répondants seraient a) "Faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer" (N= 49, 36.8% ou 57.0% ajusté); b) "Présenter un exemple concret d'application de la matière" (N= 46, 34.6% ou 54.8% ajusté); c) "Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe" (N= 45, 33.8% ou 53.6% ajusté); d) "Faire acquérir aux étudiants des connaissances complémentaires ou accessoires" (N= 44, 33.1% ou 50.6% ajusté);

---

* Différences établies avec l'aide du X^2 corrigé; $P \leq .05$.

TABLEAU 72

OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LES PROFESSEURS LORSQU'ILS UTILISENT DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS EN PRESENCE DE LEURS ETUDIANTS OU LES INCITENT OU OBLIGENT A EN UTILISER EUX-MEMES. LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES.

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

OBJECTIFS / FREQUENCE	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse
Faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer	0 (0)	8 (6.0)	29 (21.8)	49 (36.8)	47 (35.4)
Faire acquérir aux étudiants des connaissances complémentaires ou accessoires	1 (.8)	5 (3.8)	37 (27.8)	44 (33.1)	46 (34.6)
Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	6 (4.5)	23 (17.3)	26 (19.5)	11 (8.3)	67 (50.4)
Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audio-visuels	13 (9.8)	38 (28.6)	24 (18.0)	10 (7.5)	48 (36.1)
Leur démontrer certaines notions (e.g., accélération) ou leur illustrer certains savoir-faire (procédés, techniques) de façon plus réaliste qu'au moyen d'écrits	2 (1.5)	15 (11.3)	33 (24.8)	33 (24.8)	50 (37.6)
Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe	0 (0)	7 (5.3)	32 (24.1)	45 (33.8)	49 (36.9)
Stimuler l'attention ou la mémorisation	2 (1.5)	14 (10.5)	32 (24.1)	30 (22.6)	55 (41.4)
Présenter un exemple concret d'application de la matière	1 (.8)	8 (6.0)	29 (21.8)	46 (34.6)	49 (36.8)
Agir sur l'affectivité (apporter une détente, ou accroître la motivation, ou favoriser la participation, etc.)	2 (1.5)	17 (12.8)	39 (29.3)	22 (16.5)	53 (39.9)
Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g., prononciation, gestes)	6 (4.5)	25 (18.8)	31 (23.3)	3 (2.3)	68 (51.2)
Présenter au moment opportun un élément d'apprentissage dont le rôle est clairement défini dans un plan de cours	1 (.8)	16 (12.0)	36 (27.1)	26 (19.5)	54 (40.6)

5.5.3 Les objectifs qui seraient les moins fréquemment poursuivis (colonnes 1 + 2 du tableau) seraient dans l'ordre: a) "Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels" (N= 51, 38.4% ou 60% ajusté); b) "Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g. prononciation, gestes)" (N= 31, 23.3% ou 47.7% ajusté); c) "Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait" (N= 29, 21.8% ou 43.9% ajusté).

Notons, sans plus, que les techniciens sont plus nombreux que les cadres et les professionnels à penser que les professeurs utilisent des moyens audiovisuels pour "présenter au moment opportun un élément d'apprentissage dont le rôle est clairement défini dans un plan de cours" *.

---

* Différence établie à l'aide du X^2 ; $P \leq .05$. Tableau non publié.

6. **Les professeurs évaluent-ils l'efficacité des moyens audiovisuels qu'ils utilisent?**

Les professeurs avaient-ils, au cours de la session précédente, évalué l'efficacité des moyens audiovisuels qu'ils avaient utilisés auprès de leurs étudiants? (P-32) A cela, les professeurs interrogés ont répondu:

	N	%
La question s'applique pas	95	24.1
Non	94	23.8
Oui, au moyen de contrôles précis (examen, questionnaire sur leurs attitudes, etc.)	88	22.3
Oui, en observant leurs faits et gestes	76	19.2
Oui, par d'autres moyens	44	11.1

A remarquer que les professeurs pouvaient indiquer plus d'un moyen. Le tableau no 73 de la page 310 détaille les réponses des professeurs en tenant compte de la discipline ou spécialité d'enseignement. A cause des petits nombres qui sont ici en cause, nous ne croyons pas nécessaire d'analyser ces statistiques.

TABLEAU 73

LES PROFESSEURS ONT-ILS EVALUE L'EFFICACITE DES MOYENS AUDIOVISUELS UTILISES PAR EUX AUPRES DE LEURS ETUDIANTS?

REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeur / Evaluation...	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	Ensemble des professeurs
La question ne s'applique pas	18 (18.9)	33 (34.7)	10 (10.5)	32 (33.7)	8 (8.4)	95 (100)
Non	9 (9.6)	38 (40.4)	11 (11.7)	23 (24.5)	17 (18.1)	94 (100)
Contrôle précis	25 (28.4) (49.0)	26 (29.5) [illegible]	15 (17.0) (30.6)	8 (9.1) (38.0)	21 (23.9) (52.5)	88 (100) (42.3)
Observant faits et gestes des étudiants	15 (19.7) (29.4)	29 (38.2) (41.4)	17 (22.4) (34.6)	11 (14.5) (52.3)	13 (17.1) (32.5)	76 (100) (36.5)
Autres moyens	11 (25.0) (21.5)	15 (34.1) (21.4)	17 (38.6) (34.6)	2 (4.5) (9.5)	6 (13.6) (15.0)	44 (100) (21.1)
Total des moyens pris	51 (24.5) (100)	70 (33.6) (100)	49 (23.5) (100)	21 (10.0) (100)	40 (19.2) (100)	208 (100) (100)

7. Pourquoi les professeurs utilisent-ils peu ou point l'audiovisuel

Nous avons cherché à déterminer pourquoi les professeurs utilisent peu ou point d'audiovisuel en présence de leurs étudiants. Pour cela nous avons sollicité le point de vue des professeurs et celui des préposés aux ressources.

7.1 En rappelant que chaque répondant avait la possibilité d'encercler un ou plusieurs numéros parmi une liste de neuf énoncés susceptibles d'expliquer son attitude ou son comportement, nous transcrivons d'abord les résultats pour l'ensemble des 395 professeurs:

	N	%
- La question ne s'applique pas dans mon cas	130	32.9
- L'audiovisuel n'a guère sa place dans ce que j'enseigne	54	13.7
- Dans le secteur qui aurait pu me servir, la documentation audiovisuelle du collège était insuffisante ou déficiente	73	18.5
- Dans le secteur qui aurait pu me servir, la documentation audiovisuelle du collège était difficillement disponible	14	3.5
- Je n'ai pas demandé l'aide dont j'aurais eu besoin pour exploiter la documentation	21	5.3
- J'ai demandé mais n'ai pas obtenu l'aide dont j'aurais eu besoin pour exploiter la documentation audiovisuelle	8	2.0
- J'ai manqué de temps	39	9.9
- Pour une autre raison	38	9.6
- Je ne sais pas	3	0.8

7.2 Simplement à titre d'information, nous fournissons, en p. 313 (tableau no 74), le détail des réponses des professeurs en tenant compte de la discipline ou spécialité d'enseignement.

7.3 On a demandé aux préposés aux ressources: "Selon vous, quand des professeurs utilisent peu ou pas du tout l'audiovisuel dans leur enseignement, quelles sont les principales raisons qui expliquent cette situation? ENCERCLER TROIS (3) NUMEROS AU MAXIMUM" (R-53)

	N	% de mentions (N = 253)	Rang
L'audiovisuel n'a guère sa place dans la spécialité ou la discipline qu'ils enseignent	35	13.8	4
Ils ne connaissent pas les possibilités et avantages théoriques d'une utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement	54	21.3	1
La documentation audiovisuelle du collège est déficiente ou insuffisante pour répondre à leurs besoins précis	11	4.3	
Ils ne sont pas informés des ressources audiovisuelles précises que le collège peut mettre à leur disposition	25	9.8	5
Ils auraient besoin d'aide pour exploiter la documentation audiovisuelle mais ne la demandent pas	42	16.6	3
Ils auraient besoin d'aide pour exploiter la documentation audiovisuelle mais on ne peut la leur fournir	6	2.3	
Ils manquent de temps	10	3.9	
Ils ne songent pas à remettre en cause leurs méthodes habituelles	43	16.9	2
Par principe, ils s'opposent au recours à l'audiovisuel dans leurs pratiques pédagogiques: question de style d'enseignement ou de convictions au plan pédagogique	10	3.9	

TABLEAU 74

RAISONS POUR LESQUELLES LES PROFESSEURS ONT UTILISE PEU OU POINT D'AUDIOVISUEL EN PRESENCE DE LEURS ETUDIANTS.

REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeur / Raison	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	Ensemble des professeurs
La question ne s'applique pas dans mon cas	17 (13.1)* (21.7)**	46 (35.4) (36.5)	28 (21.5) (42.4)	22 (16.9) (26.1)	30 (23.1) (58.8)	130*** (100.0) (34.2)
L'audiovisuel n'a guère sa place d'en ce que j'enseigne	13 (24.1) (16.6)	21 (38.9) (16.6)	2 (3.7) (3.0)	18 (33.3) (21.4)	1 (1.9) (1.9)	54 (10.0) (14.2)
Documentation AV du collège insuffisante ou déficiente	14 (19.2) (17.9)	24 (32.9) (19.0)	13 (17.8) (19.6)	17 (23.3) (20.2)	9 (12.3) (17.6)	73 (100) (19.2)
Documentation AV du collège difficilement disponible	2 (14.3) (2.5)	5 (35.7) (3.9)	4 (28.6) (6.0)	3 (21.4) (3.5)	0 (0) (0)	14 (100) (3.6)
Je n'ai pas demandé l'aide dont j'aurai eu besoin	5 (23.8) (6.4)	5 (23.8) (3.9)	3 (14.3) (4.5)	5 (23.8) (5.9)	3 (14.3) (5.8)	21 (100) (5.5)
J'ai demandé mais n'ai pas obtenu l'aide dont j'aurai eu besoin	5 (62.5) (6.4)	1 (12.5) (0.7)	3 (37.5) (4.5)	0 (0) (0)	0 (0) (0)	8 (100) (2.1)
Manque de temps	12 (30.8) (15.3)	8 (20.5) (6.3)	6 (15.4) (9.0)	7 (17.9) (8.3)	7 (17.9) (13.7)	39 (100) (10.2)
Pour une autre raison	9 (23.7) (11.5)	14 (36.8) (11.1)	7 (18.4) (10.6)	12 (31.6) (14.2)	1 (2.6) (1.9)	38 (100) (10.0)
Je ne sais pas	1 (33.3) (1.2)	2 (66.7) (1.5)	0 (0) (0)	0 (0) (0)	0 (0) (0)	3 (100) (0.7)
TOTAL	78 (20.5) (100)	126 (33.1) (100)	66 (17.3) (100)	84 (22.1) (100)	51 (13.4) (100)	380 (100) (100)

* Pourcentage basé sur le total de la rangée, ici N = 130.
** Pourcentage basé sur le total de la colonne, ici N = 78.
*** Ici comme dans tous les autres tableaux analogues le total ≠ la somme des 5 autres cases, p.c.q. le répondant pouvait indiquer plus d'une discipline ou spécialité d'enseignement.

	N	% de mentions (N = 253)
C'est à cause d'expériences négatives qu'ils ont vécues	4	1.5
Pour d'autres raisons	7	2.7
Je ne sais pas	6	2.3

On remarquera que les préposés ne classent qu'au 4e rang une des principales raisons invoquées par les professeurs, à savoir que l'audiovisuel n'a guère sa place dans la spécialité ou discipline enseignée.

8. Autres questions touchant l'utilisation de l'audiovisuel par les professeurs

8.1 On a demandé (P - 34) aux professeurs s'il leur arrivait d'utiliser des documents audiovisuels dans leur activité de professeurs mais hors de la présence de leurs étudiants. Le cas échéant, ils étaient invités à dire dans quelle mesure, ils poursuivaient quatre (4) objectifs proposés à leur attention. Cent soixante-quatorze (174 ou 44.1%) ont répondu NON à la question. Pour ce qui est des autres, leurs réponses nous sont fournies par le tableau 75, p. 316. Il en ressort que c'est surtout pour préparer l'utilisation éventuelle des documents audiovisuels en présence des étudiants.

8.2 Interrogés sur le nombre d'heures par semaine qu'ils peuvent consacrer en moyenne à voir ou à entendre de l'audiovisuel chez eux, au collège ou ailleurs, les professeurs ont donné les réponses qui suivent:

	N	%	Cumulatif
Moins d'une heure	38	9.6	9.6
D'une à trois heures	44	11.1	20.7
De quatre à six heures	48	12.2	32.9
De sept à neuf heures	62	15.7	48.6
De dix à quatorze heures	89	22.5	71.1
De quinze à dix-neuf heures	32	8.1	79.2
De vingt à vingt-quatre heures	42	10.6	89.8
De vingt-cinq à vingt-neuf heures	12	3.0	92.8
Trente heures ou plus	16	4.1	96.9
Sans réponse	12	3.0	

Médiane = 9.5 h./sem.

TABLEAU 75

FINS POURSUIVIES PAR LES PROFESSEURS QUAND ILS UTILISENT DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS DANS LEUR ACTIVITE DE PROFESSEURS MAIS HORS DE LA PRESENCE DES ETUDIANTS

REPONSES DES 395 PROFESSEURS

FREQUENCE / FINS POURSUIVIES	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse
Acquérir ou approfondir certaines notions ou certains savoir-faire	39 (9.9)	32 (8.1)	89 (22.5)	36 (9.1) (18.4)*	199 (50.4)
Attacher des éléments concrets, des exemples, à un ensemble de connaissances	34 (8.6)	27 (6.8)	76 (19.2)	46 (11.6) (25.1)*	212 (53.7)
Préparer l'utilisation éventuelle de ces documents en présence des étudiants	22 (5.6)	16 (4.1)	60 (15.2)	108 (27.3) (52.4)*	189 (47.8)
Acquérir ou améliorer des automatismes (prononciation, gestes, etc.)	130 (32.9)	26 (6.6)	16 (4.1)	3 (0.8) (1.7)*	220 (55.7)

* Pourcentages ajustés: calculés en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

Le calcul de la médiane selon les groupes d'âge a donné les résultats que voici*:

- moins de 30 ans: 11h/sem.
- 30 à 34 ans: 11.4h/sem.
- 35 à 44 ans: 8.3h/sem.
- 45 ans et plus: 7.5h/sem.

8.3 Rappelons enfin que l'exposé multi-media figure parmi les méthodes qui occupent le moins de place dans les activités d'enseignement des professeurs. Mais il se trouve un bon nombre de professeurs (N = 168 ou 42.5%) pour accorder pas mal d'importance à des activités de perfectionnement qui auraient pour objectif d'apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement. Dans la liste des besoins à propos desquels les professeurs disaient avoir reçu de l'aide, celui-ci vient au 8e rang (sur 13) mais au 3e rang quand il s'est agit d'indiquer à quelles fins on souhaiterait éventuellement recevoir de l'aide. Du côté des préposés aux ressources, nous constatons que c'est ce type d'aide qui a effectivement mobilisé le plus grand nombre de nos répondants (N = 62 ou 46.6%).

* Différences significatives établies à l'aide du X^2.

9. Les professeurs, artisans de productions audiovisuelles

Trois questions, d'une portée assez générale, avaient pour objectif d'amener les professeurs à préciser s'ils produisent eux-mêmes des documents destinés à l'enseignement. Une première s'intéressait à la nature des productions (P-35), une seconde (P-36) avait trait au temps consacré à ce type d'activité, la troisième (P-37) portant sur les catégories de personnel avec lesquelles les professeurs peuvent entrer en relation pour les fins de ces productions audiovisuelles.

9.1 Deux cent cinq (205 ou 51.9%) professeurs ont dit ne jamais s'adresser au secteur de l'audiovisuel pour une production de documents destinés à l'enseignement. Ceux qui le font s'adonnent surtout à de la reproduction pure et simple de documents, encore qu'il s'en trouve pour procéder à un agencement nouveau de documents déjà existants, voire à la création de documents entièrement nouveaux comme le démontrent les statistiques que voici:

	Seulement			Surtout			Total		
	N	%	% ajusté	N	%	% ajusté	N	%	% ajusté
Reproduction	39	(9.9)	(21.5)	64	(16.2)	(35.4)	103	(26.[illegible])	(56.9)
Création	10	(2.5)	(5.5)	29	(7.3)	(16.0)	39	(9.8)	([illegible]1.5)
Agencement	5	(1.3)	(2.8)	14	(3.5)	(7.7)	19	(4.8)	(10.5)
Sans précision							20	(5.1)	(11.0)

C'est dans les plus petits collèges qu'on retrouve la plus forte proportion de professeurs qui s'adonnent surtout ou uniquement à de la reproduction de documents déjà existants*:

---

* Différences établies à l'aide du X^2.

	N	%
Professeurs de collèges comptant 1 000 étudiants et plus	72	51.4
Professeurs de collèges comptant moins de 1 000 étudiants	31	75.6

Parmi les artisans de productions audiovisuelles, c'est en sciences humaines et techniques humaines (85.3%) ainsi qu'en techniques biologiques (65.7%) qu'on trouve les plus fortes proportions de professeurs qui mettent l'accent sur la reproduction, les professeurs de sciences et de mathématiques ayant au contraire le plus faible pourcentage à cet égard, soit 37%.

9.2 Il convient de rapporter ici les réponses données par le personnel préposé aux ressources à une question formulée dans les termes suivants:

"Lorsque des professeurs ou des étudiants s'adressent au secteur de l'audiovidue1 pour une production de documents reliés à l'enseignement ou à l'apprentissage, il s'agit de soit de:

- Création (de documents entièrement nouveaux)
- Agencement nouveau (de documents déjà existants)
- Reproduction pure et simple de documents déjà existants
- Soit d'un mélange de trois types d'activités.

Veuillez indiquer ci-dessous l'importance relative de ces trois sortes d'activités dans votre collège, en encerclant le chiffre 1 en regard de l'activité la plus importante, le chiffre 2 en regard de l'activité qui vient au deuxième rang et enfin le chiffre 3 en regard de la moins importante," (R-57).

Soixante-quinze préposés (56.3%) ont donné une réponse à cette question:

	1			2			3				
	N	%	% ajusté	N	%	% ajusté	N	%	% ajusté	Sans réponse	
Création	24	(18.0)	32.0	16	(12.0)	21.3	(35)	(26.3)	46.7	58	(43.6)
Agencement	12	(9.0)	16.0	(47)	(35.3)	62.7	16	(12.0)	21.3	58	(43.6)
Reproduction	(38)	(28.6)	50.7	19	(14.2)	25.3	18	(13.5)	24.0	58	(43.6)

D'où l'on voit que selon les préposés les artisans de productions audiovisuelles, qu'il s'agisse de professeurs ou d'étudiants, font d'abord de la <u>reproduction</u>, puis de <u>l'agencement</u> et seulement en <u>troisième</u> lieu de la <u>création</u> de documents entièrement nouveaux. A noter cependant que les techniciens sont proportionnellement plus nombreux que les cadres et professionnels à dire que les productions audiovisuelles sont de l'ordre de la création, les cadres et les professionnels estimant qu'étudiants et professeurs s'adonnent surtout à de la reproduction*.

9.3 Au cours de la session précédente, les professeurs avaient consacré à la production audiovisuelle, "originale ou non, avec ou sans participation des étudiants" un temps très variable d'un individu à l'autre, ainsi qu'en font foi ces données qui traduisent les réponses à la question no 36:

	N	%	% ajusté	Cumulatif
Moins d'une heure	48	12.2	27.9	27.9
Une ou deux heures	12	3.0	7.0	34.9
Trois ou quatre heures	20	5.1	11.6	46.5
De cinq à neuf heures	26	6.6	15.1	61.6
De dix à quatorze heures	14	3.5	8.1	69.8
De quinze à dix-neuf heures	14	3.5	8.1	77.9

---

* Différence établie à l'aide du X^2; P ≠.05. Tableau non publié.

	N	%	% ajusté	Cumulatif
De vingt à vingt-neuf heures	4	1.0	2.3	80.2
Trente heures ou plus	18	4.6	10.5	90.7
Je ne sais pas	16	4.1	9.3	100.0
Sans réponse	223	56.4	___	___
TOTAL	395	100.0		

Si on ne s'intéresse qu'à ceux qui ont effectivement fourni des précisions sur le temps consacré (N = 156 ou 39.5%), on remarque que 30.8% d'entre eux avaient consacré moins d'une heure, 67.9% moins de dix heures, 20.5% entre 10 et 29 heures et 11.5% trente heures ou plus. La médiane est de 4.3 heures. Les professeurs de techniques biologiques (médiane = 3.34 h.) et de techniques humaines ou sciences humaines (médiane = 3.62 h) avaient consacré moins de temps que ceux de sciences et mathématiques (médiane = 5.51 h) et ceux de français, philosophie, autres langues (médiane = 4.83 h.)

9.4 Lorsqu'ils font appel au secteur de l'audiovisuel pour de la production (originale ou non), il semble que les professeurs s'adressent surtout au personnel technique, si on s'en rapporte aux résultats du dépouillement des réponses à la question no 37:

Etablissent une relation...	N	%	% ajusté (N = 179)	Cumulatif
Avec le personnel technique seulement	33	8.4	18.4	18.4
Avec le personnel technique surtout	50	12.7	27.9	46.3
Egalement avec le personnel technique et "professionnel"	63	15.9	35.2	81.5
Avec le personnel "profession-nel" surtout	17	4.3	9.5	91.0

	N	%	% ajusté (N = 179)	Cumulatif
Avec le personnel "professionnel" seulement	8	2.0	4.5	95.5
Je ne sais pas	8	2.0	4.5	100.0
Sans réponse	216	54.7	—	—
	395	100		

10. Attitudes des professeurs touchant l'utilisation de l'audiovisuel par les étudiants

10.1 On a d'abord demandé aux professeurs s'il leur arrive d'inciter ou d'obliger leurs étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle du collège pour en utiliser les ressources par eux-mêmes (P-30). Cent quatre-vingt dix-neuf (199 ou 50.4%) ont répondu non; soixante-quatorze (74 ou 18.7%) "rarement"; soixante-quatorze (74 ou 18.7%) "parfois"; vingt-huit (28 ou 7.1%) "souvent" et dix (10 ou 2.5%) "très souvent".

Des croisements de variables font ressortir que les professeurs des collèges plus populeux incitent ou obligent plus fréquemment leurs étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle du collège, comme on le voit par le tableau reproduit à la page suivante.

TABLEAU 76

Professeurs qui incitent ou obligent leurs étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle de leur collège pour en utiliser les ressources par eux-mêmes. Répartition des réponses selon la taille des collèges.

Professeurs de ...	Non	Rarement	Parfois	Souvent ou très Souvent	Total
Collèges comptant 1 000 étudiants et plus	138 48.4 69.3 35.8	56 19.6 75.7 14.5	56 19.6 75.7 14.5	35 12.3 92.1 9.1	285 74.0
Collèges comptant moins de 1 000 étudiants	61 61.0 30.7 15.8	18 18.0 24.3 4.7	18 18.0 24.3 4.7	3 3.0 7.9 0.8	100 26.0
Total	199 51.7	74 19.2	74 19.2	38 9.9	385 100.0

* X^2 = 8.935 45; P $\leq$ .0302; V de Cramer = .15234.

Nous avons pu aussi constater que ce sont les professeurs qui ont consacré une plus forte proportion (20% et davantage) du temps de leurs cours à l'utilisation de l'audiovisuel qui ont le plus favorisé la fréquentation du centre de documentation audiovisuelle par leurs étudiants*.

Les professeurs de sciences et de mathématiques, suivis de plus loin par les professeurs de techniques biologiques, seraient ceux qui ont le moins incité ou obligé leurs étudiants à recourir au centre de documentation audiovisuelle du collège.

---

* Tableau non publié.

10.2 D'une façon plus précise encore nous avons interrogé les professeurs (P-38) pour savoir s'ils obligent leurs étudiants à travailler par eux-mêmes dans le secteur audiovisuel en dehors des cours, soit en consultant des documents existants, soit en en produisant. Pour ces deux sortes d'activités, les répondants devaient estimer la durée minimale du travail nécessaire, en heures par semaine, pour un étudiant moyen. Nous présentons plus bas les résultats à cette question en distinguant selon qu'il s'agit de consultation de documents existants ou de production de nouveaux documents:

10.2.1 CONSULTATION DE DOCUMENTS EXISTANTS

	N	%
Ils n'y sont pas obligés	307	77.7
Impossible de généraliser	50	12.7
Ce travail prend...		
au moins un quart d'heure/semaine	8	2.0
au moins une demi-heure/semaine	11	2.8
au moins une heure/semaine	13	3.3
au moins deux heures/semaine	4	1.0
au moins trois heures/semaine	2	0.5
au moins quatre heures/semaine	0	0
au moins cinq heures/semaine	0	0
un temps impossible à évaluer	20	5.1

10.2.2 PRODUCTION DE DOCUMENTS

	N	%
Ils n'y sont pas obligés	293	74.2
Impossible de généraliser	29	7.4
Ce travail prend ...		
au moins un quart d'heure/semaine	3	0.8
au moins une demi-heure/semaine	8	2.0
au moins une heure/semaine	1	0.3
au moins deux heures/semaine	0	0
au moins trois heures/semaine	4	1.0
au moins quatre heures/semaine	0	0
au moins cinq heures/semaine	0	0
un temps impossible à évaluer	19	4.8

Comme on peut le constater, il n'y a pas matière à des analyses très sophistiquées puisque massivement les professeurs interrogés ont ou bien indiqué que les étudiants ne sont obligés ni de consulter ni de produire semblables documents ou encore qu'il est impossible de généraliser ou d'évaluer le temps requis pour de telles activités.

10.3 Dans le prolongement de cette question, on a cherché à savoir quelle combinaison de consultation et de production les professeurs favorisent d'ordinaire chez leurs étudiants (P-40). Compte tenu des statistiques présentées jusqu'ici, on ne s'étonnera pas des résultats à cette question:

	N	%
Beaucoup de consultation et peu de production	35	8.9
Peu de consultation et peu de production	18	4.6
Peu de consultation et beaucoup de production	6	1.5
Beaucoup de consultation et beaucoup de production	10	2.5
Ne s'applique pas	50	12.7
Sans réponse	276	69.9

La convergence et la cohérence des données sont frappantes et il n'y a donc pas matière à de très longues analyses. Selon les préposés (E-56), voici quelles seraient les tendances des professeurs en la matière:

	N	% (N = 133)	% ajusté (N = 78)
Beaucoup de consultation et peu de production	39	29.3	50.0
Peu de consultation et peu de production	12	9.0	15.4
Peu de consultation et beaucoup de production	5	3.8	6.4
Beaucoup de consultation et beaucoup de production	6	4.5	7.7
Ne sais pas	16	12.0	20.5
Sans réponse	55	41.3	

10.4 Tout de même lorsque des professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à produire des documents audiovisuels, quels objectifs poursuivent-ils? Les résultats de la question no 39 (cf. tableau 77, p. 329) nous apportent très peu de lumière là-dessus, les chiffres étant trop petits pour nous autoriser à dégager des tendances qui aient quelque signification que ce soit. Quelles sont les perceptions des préposés aux ressources à cet égard? Interrogés à ce sujet, près de 50% de nos répondants ne donnent pas de réponse précise à la question. Les autres estiment (cf. tableau 78, p. 330) que les professeurs accordent le plus d'importance (colonnes 3 + 4) aux objectifs suivants: a) "Exercer ou développer leur imagination ou leur goût de créer" (N = 61 répondants, 45.8% ou 87.1% ajusté); b) "Leur fournir l'occasion de collaborer entre eux" (N = 54, 40.6% ou 78.3% ajusté); c) "Leur faire prendre conscience qu'on peut réaliser des apprentissages dans divers domaines du savoir par le biais de l'audiovisuel" (N = 43, 32.4% ou 61.4% ajusté). Selon les préposés interrogés,

ce serait aux objectifs suivants que les professeurs accorderaient le moins d'importance (colonnes 1 + 2): a) "Les mettre sur la piste d'une profession éventuelle" (N = 64, 48.1% ou 94.1% ajusté); b)"Leur faciliter l'apprentissage des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel" (N = 53, 39.9% ou 75.7% ajusté); c) "Leur fournir l'expérience directe des contraintes et résistances de la matière: appareils, matériaux, outils" (N = 49, 36.9% ou 61% ajusté).

10.5 Enfin nous avons posé la question suivante: "Intervenez-vous auprès de vos étudiants au sujet des réalités audiovisuelles (radio, télévision, cinéma, etc.) qui s'offrent à eux en dehors de leurs cours et en dehors du collège (choix de réalités à voir et entendre, critique à exercer, etc.)?" (P-31)

Cent quinze (115 ou 29.1%) ont répondu "non";
Soixante-dix (70 ou 17.7%) ont répondu "rarement";
Cent douze (112 ou 28.4%) ont répondu "parfois";
Soixante-deux (62 ou 15.7%) ont répondu "souvent";
et vingt huit (28 ou 7.1%) ont répondu "très souvent".

Ce sont les professeurs de sciences humaines, français, philosophie et autres langues qui interviendraient le plus fréquemment*.

---

* Tableau non publié.

TABLEAU 77

IMPORTANCE QUE LES PROFESSEURS ACCORDENT A CERTAINS OBJECTIFS QUAND ILS INCITENT OU OBLIGENT LEURS ETUDIANTS A PRODUIRE DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS

REPONSES DE L'ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

OBJECTIFS / IMPORTANCE	Non	Peu important	Important	Très important	Sans réponse
Leur faciliter l'apprentissage des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	17 (4.3)	9 (2.3)	6 (1.5)	5 (1.3)	358 (90.7)
Leur faire prendre conscience qu'on peut réaliser des apprentissages dans divers domaines du savoir par le biais de l'audiovisuel	5 (1.3)	14 (3.5)	13 (3.3)	4 (1.0)	359 (90.9)
Les mettre sur la piste d'une profession éventuelle	21 (5.3)	11 (2.8)	3 (.8)	2 (.5)	358 (90.7)
Exercer ou développer leur imagination ou leur goût de créer	1 (.3)	6 (1.5)	13 (3.3)	18 (4.6)	357 (90.4)
Leur fournir l'occasion de collaborer entre eux	2 (.5)	11 (2.8)	16 (4.1)	8 (2.0)	358 (90.7)
Leur apprendre à traiter un thème en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	4 (1.0)	16 (4.1)	13 (3.3)	6 (1.5)	356 (90.2)
Leur fournir l'expérience directe des contraintes et résistances de la matière: appareils, matériaux, outils	11 (2.8)	11 (2.8)	12 (3.0)	4 (1.0)	357 (90.4)

TABLEAU 78

OBJECTIFS QUE POURSUIVENT LES PROFESSEURS QUAND ILS INCITENT OU OBLIGENT LEURS ETUDIANTS A PRODUIRE DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS. LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

OBJECTIFS \ IMPORTANCE	Non	Peu	Important	Très important	Sans réponse
Leur faciliter l'apprentissage des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	21 (15.8)	32 (24.1)	15 (11.3)	2 (1.5)	63 (47.4)
Leur faire prendre conscience qu'on peut réaliser des apprentissages dans divers domaines du savoir par le biais de l'audiovisuel	2 (1.5)	25 (18.8)	32 (24.1)	11 (8.3)	63 (47.4)
Les mettre sur la piste d'une profession éventuelle	40 (30.1)	24 (18.0)	4 (3.0)	0 (0)	65 (48.9)
Exercer ou développer leur imagination ou leur goût de créer	2 (1.5)	7 (5.3)	43 (32.3)	18 (13.5)	63 (47.4)
Leur fournir l'occasion de collaborer entre eux	3 (2.3)	12 (9.0)	40 (30.1)	14 (10.5)	64 (48.2)
Leur apprendre à traiter un thème en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	6 (4.5)	29 (21.8)	30 (22.6)	4 (3.0)	64 (48.2)
Leur fournir l'expérience directe des contraintes et résistances de la matière: appareils, matériaux, outils	13 (9.8)	36 (27.1)	12 (9.0)	8 (6.0)	64 (48.2)

B - COMMENTAIRES

I. VUE D'ENSEMBLE

1. Le dépouillement des réponses à nos trois questionnaires nous permet de caractériser ainsi l'utilisation de l'audiovisuel à des fins pédagogiques dans les 18 collèges participant à notre recherche:

1.1 Au cours de la session qui a précédé notre enquête, 75%* des professeurs avaient utilisé des moyens audiovisuels en présence de leurs étudiants. En règle générale, cette utilisation avait été plutôt irrégulière et sporadique, occupant d'ailleurs une très faible proportion (médiane = 12%) du temps des cours.

1.2 Deux grands objectifs motivaient les professeurs: donner une tournure plus concrète à leur enseignement et faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer.

1.3 Très peu de professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle du collège pour en utiliser les ressources par eux-mêmes.

1.4 Trois raisons principales sont invoquées pour expliquer qu'on ne recourt pas ou si peu à l'audiovisuel: a) nombre de professeurs estiment que "la question ne se pose pas" dans leur cas; b) pour d'autres, l'audiovisuel n'aurait guère sa place dans ce qu'ils enseignent;

---

* Pourcentage ajusté.

c) un troisième contingent soutient que dans le secteur qui aurait pu les servir, la documentation audiovisuelle du collège était insuffisante ou déficiente. Les préposés aux ressources ont cependant une opinion différente en la matière, estimant que les facteurs qui jouent le plus sont les 3 suivants: a) les professeurs ne connaissent pas les possibilités et avantages théoriques d'une utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement; b) ils ne songent pas à remettre en cause leurs méthodes habituelles; c) ils auraient besoin d'aide pour exploiter la documentation audiovisuelle mais ne la demandent pas.

1.5 Dans les faits, très rares sont les professeurs qui s'adonnent à la production de documents audiovisuels; enfin, quand ils s'adressent au service audiovisuel du collège ou au centre de média, les professeurs entrent en relation surtout avec le personnel technique.

1.6 Quand les étudiants arrivent au collège, ils se sentent très peu préparés à tirer profit de la documentation audiovisuelle mise à leur disposition et près de deux tiers qui ont répondu à notre questionnaire considèrent qu'ils auraient besoin d'une initiation spéciale en bonne et due forme pour exploiter ce type de ressources; voilà pourquoi peut-être lorsqu'ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques pour étudier ou approfondir un sujet, les étudiants ne se préoccupent pas beaucoup des documents audiovisuels qui pourraient les aider.

1.7 Tout comme chez les professeurs, rares sont les étudiants qui produisent des documents audiovisuels; cependant on note un intérêt certain pour l'audiovisuel, puisque l'exposé multi-média vient au troisième rang dans la liste des méthodes et formules pédagogiques préférées des étudiants et que, parmi les besoins exprimés par les étudiants, les énoncés relatifs à l'audiovisuel occupent une très bonne place dans l'ordre des priorités.

1.8 Pris globalement les étudiants écoutent plus fréquemment la radio mais consacrent plus d'heures par semaine à la télévision qu'à la radio. Des analyses ont fait ressortir que les centres d'intérêt sont variables d'une famille de programmes à l'autre*. C'est surtout pour se divertir et s'informer que les étudiants écoutent ou regardent les émissions de radio et de télévision mais pour 56.7% de nos répondants celles-ci sont souvent une occasion d'acquérir des connaissances que leurs études ne leur donnent pas.

Ce tableau dessiné à larges traits laisse de côté plusieurs précisions que nous avons signalées dans l'exposé détaillé des résultats. On voudra bien se référer aux analyses qui précèdent pour avoir une perception plus fine de la réalité.

---

* Nous rappelons que ces données présentent un intérêt indéniable pour quiconque désire brosser le portrait socioculturel des étudiants qui fréquentent nos collèges.

II. CONSIDERATIONS A PARTIR DES RESULTATS

2. Comment expliquer l'engouement dont font preuve les étudiants à l'endroit de l'audiovisuel? Faut-il rapprocher cet engouement de l'intérêt qu'ils manifestent aussi pour la lecture rapide et le recours à l'ordinateur? Seraient-ils littéralement fascinés par des techniques et des outils que sont "dans l'air du temps" et ont pu faire l'objet d'un intense et séduisant marketing? Dans quelle mesure les besoins exprimés sont-ils vraiment ressentis et intériorisés? N'y a-t-il pas danger qu'ils aient été créés artificiellement dans l'esprit de nos répondants du simple fait que notre questionnaire les invitait explicitement à formuler des attentes en ce sens?* Faut-il voir dans cet attrait pour l'audiovisuel un autre exemple de cette propension pour le concret qui caractérise plusieurs des réponses fournies par les étudiants dans notre enquête? Cherche-t-on à se doter d'un panoplie d'instruments à l'aide desquels on pourrait se développer, s'affirmer, s'exprimer de diverses manières? La familiarité avec les grands média de communication serait-elle un facteur explicatif? Nous ne saurions trancher mais le phénomène mériterait certes d'être approfondi.

3. Des commentaires libres, nombreux et diversifiés, ont en effet confirmé les tendances que nous avons pu percevoir à l'aide des données statistiques. Dans les besoins qu'ils expriment, les étudiants se montrent plus désireux d'apprendre comment préparer et produire eux-mêmes un document audiovisuel que d'apprendre comment interpréter et tirer profit d'oeuvres déjà existantes**. Pourtant, les deux types d'activité vont forcément de pair et contribuent à la maîtrise du langage audio-

---

* En commentaires libres, nous avons relevé des affirmations comme celles-ci: "Je ne les utilise pas. Peut-être que je ne fais pas une bonne affaire." "Ces ressources sont nécessaires au développement de l'étudiant, même si je ne m'en sers pas moi-même".

** Sur le thème de la production de documents audiovisuels par les étudiants, cf. Tremblay, Florent. La production étudiante (document-synthèse). (s.l.), Groupe de travail en audiovisuel, octobre 1976, 24 p.

visuel. D'ailleurs au campus Mingan, on a conçu un cours institutionnel d'introduction aux techniques qui est offert à tous les étudiants dès leur première session. Ce cours est à ce point populaire qu'il faut refuser des candidats. Or, on s'est rendu compte que plusieurs des étudiants qui ont suivi ce cours reviennent par la suite pour s'adonner à de la production audiovisuelle. Serait-il bon de généraliser pareils cours d'initiation? Quelle orientation faudrait-il leur donner? Ces questions, les étudiants, à travers leurs revendications, nous forcent à les poser...

4. Nous voudrions attirer l'attention sur le contraste suivant: la facilité qui caractérise généralement nos contacts avec les mass-media et les difficultés inhérentes à toute communication pédagogique s'appuyant sur les ressources de l'audiovisuel. Nous vivons dans un univers proprement investi par les media. Nous sommes quotidiennement bombardés de messages. Nous regardons et écoutons quantité d'émissions, mais souvent dans une attitude de consommateurs ne faisant pas grand effort pour comprendre, assimiler, réagir. Or, qu'on se situe dans une logique d'apprentissage - décoder le message d'un exposé multi-media par exemple - ou dans une logique de communication - transmettre une information, susciter une réaction - on doit se montrer foncièrement actif, capable de maîtriser les subtilités d'un langage beaucoup plus abstrait qu'on ne le croit généralement*.

* Signalons la mise en branle toute récente d'un projet relevant de la Commission des coordonnateurs de l'audiovisuel (Fédération des cégeps) et qui a pour thème: "Production de documents pour une utilisation pédagogique des média".

5. La réticence de plusieurs professeurs et préposés touchant une intégration de l'audiovisuel dans des activités d'enseignement et d'apprentissage tient, en partie sans doute, au diagnostic qu'ils portent sur l'impact des mass-media dans la vie des étudiants en particulier pour ce qui a trait à leur développement intellectuel. En font foi ces quelques témoignages que nous avons recueillis:

- "Les ressources didactiques contribuent à renforcer l'effet néfaste qu'a la télévision sur le développement intellectuel des étudiants. Bien sûr, ici je parle des moyens audiovisuels. Morcellement de la pensée, jamais de vues d'ensemble, en d'autres mots apprentissage en "mosaïque" (un professeur).

- "Les étudiants n'ont certainement pas besoin de télévision en circuit fermé ou d'ordinateur pour apprendre à fournir un effort personnel" (un professeur).

- "Oui j'ai pu observer que dans mon collège le développement de l'audiovisuel a un impact sur les pratiques pédagogiques mais également au niveau du type de connaissances acquis par l'étudiant(e). Je remarque que la plupart des étudiant(e)s ont de la difficulté à saisir des notions abstraites. Le danger de l'audiovisuel, c'est de l'inciter à une paresse intellectuelle. L'étudiant comprend ce qu'il voit et entend, mais lorsqu'il s'agit de comprendre des concepts théoriques, sa faculté d'abstraction est limitée et son degré de concentration très faible" (un préposé aux ressources).

- "J'ai déjà cherché de brefs documentaires ou films qui seraient adaptés à la philosophie. Ma quête s'est révélée quasi nulle. Il faut avouer que certains sujets se traduisent mal en images.

Avec la "jeunesse" de nos étudiants qui s'amplifie chaque année, des moyens audio-visuels seraient plus conformes à leur développement intellectuel mais je me demande si cela ne ferait qu'accentuer leur difficulté de s'éloigner des représentations concrètes que leur fournissent à profusion les média électroniques.

Un bon dosage serait salutaire, sans doute. Si tous les collèges unissaient leurs efforts pour découvrir du matériel, ce serait une bonne idée" (un professeur).

Une stratégie pédagogique doit tenir compte des caractéristiques des étudiants auxquels on s'adresse, des virtualités et limites propres aux moyens utilisés, des objectifs poursuivis, etc. L'intégration de l'audiovisuel en pédagogie ne saurait être de l'ordre du simple adjuvant plus ou moins agréable, elle doit répondre à des visées bien définies, s'inscrire dans une démarche ou un cheminement bien planifié, faute de quoi les résultats atteints risquent d'être décevants.

C'est un étudiant qui soulignait cette exigence fondamentale dans un commentaire que nous croyons opportun de citer ici:

"Je crois que les professeurs auraient avantage à apprendre en quelles circonstances utiliser les moyens audiovisuels et pas le faire à tort et à travers comme maintenant. La méthode d'enseignement audio-visuelle ce n'est pas seulement, à mon avis, savoir utiliser un magnétophone, un projecteur ou un vidéo-cassette. C'est savoir utiliser ces moyens dans un temps et des circonstances appropriées. Je crois qu'il devrait exister des moyens d'éducation pour les professeurs en formation sur l'enseignement audio-visuel. A mon avis, à l'heure actuelle, les moyens audio-visuels sont un coup d'épée dans l'eau. Ca ne va pas de soi un changement de méthode d'enseignement, ça s'apprend".

D'où l'on peut voir que des étudiants sont capables de perspectives critiques face à l'insertion de l'audiovisuel en pédagogie*.

6. Nous terminerons notre chapitre en commentant brièvement cette analyse que nous a proposée un professeur en commentaires libres:

"Nous assistons à un phénomène étrange en ce qui concerne les ressources didactiques dans notre collège. On a cru, il y a quelques années, que les techniques audio-visuelles prendraient une part de plus en plus considérable dans les moyens d'apprentissage. On croyait, dans le courant d'esprit de McLuhan, que le medium électronique allait remplacer le document écrit. On a alors, il me semble, orienté prioritairement le développement des ressources didactiques dans cette direction. Dans notre collège qui a été récemment rénové, et agrandi, cela a signifié l'immobilisation de ressources financières très considérables en équipement, en installations fixes et en personnel.

Toutefois je me demande si nous n'avons pas cédé là à une mode (et peut-être même aux pressions des entreprises vendant de l'équipement...) qui est passagère, ignorant les filons fondamentaux par lesquels peut s'assurer une véritable formation intellectuelle des étudiants. Il me semble que depuis quelques années chez-nous, l'engouement pour l'audiovisuel diminue, et le nombre de cahiers de cours qui s'impriment me donne à penser que les professeurs en général redécouvrent les mérites du texte écrit dans l'aprentissage.

---

* Nous avons relevé plusieurs témoignages exprimant des appréhensions face à une intrusion massive de moyens audiovisuels dans les cours, le plus "parlant" étant peut-être celui-ci: "Ce que je souhaite c'est que mon collège ne se transforme pas en un laboratoire audiovisuel ou que l'enseignement soit axé sur cette voie. Je suis pour des améliorations et des changements mais d'une façon modérée..."

Je crains que l'on ait mis "trop d'oeufs dans le même panier" et il me semble que chez-nous le service audio-visuel est sous-utilisé comparativement à une imprimerie qui est souvent débordée. Les professeurs accordent plus d'importance à l'écrit, particulièrement sous la forme de cahiers de cours et de recueils de textes, pour la formation de leurs étudiants. Parallèlement il me semble que les professeurs sont aujourd'hui moins enclins à exiger des productions audio-visuelles de leurs étudiants, comme travaux de session. Cette pratique, qui était courante dans mon département il y a quelques années, semble presque complètement abandonnée aujourd'hui.

Je me demande si nous ne recommettons pas les mêmes erreurs que les Américains avec quelques années de retard. Le statut privilégié ou du moins favorisé de l'A.V. que l'on croyait devoir s'imposer, devra sans doute être ré-étudié, re-examiné, à la lumière des nouveaux objectifs de qualité dans la formation fondamentale que veulent atteindre les collèges, à la lumière aussi d'une ré-évaluation des tendances de la culture moderne.

La place de l'audio-visuel dans la pédagogie au cégep, reste encore à définir, me semble-t-il, simple appoint à l'enseignement visant à fournir des illustrations, "dynamisant" l'enseignement traditionnel? Nouvelle conception globale de la formation dans une nouvelle culture? Il me semble qu'avant de procéder au re-examen de l'option audio-visuelle, il faudra attendre que soient précisés par le Livre blanc le rôle que l'on entend faire jouer au cégep dans la société globale et les objectifs qu'on entend plus particulièrement lui faire viser".

Nous sommes frappés par la qualité de ces propos. Ils transcendent le cas particulier du collège dont il est ici question et ont une portée plus générale. Il est vrai que les expériences d'utilisation

heureuse, efficace de l'audiovisuel ne sont pas légion dans nos collèges. En réalité, nous en sommes à nos premiers balbutiements. Et nous sommes loin d'avoir tiré parti du potentiel énorme que recèle cette ressource. A notre avis, s'il faut se fixer un objectif que ce soit non pas nécessairement d'utiliser plus l'audiovisuel mais de l'utiliser mieux. On s'en convaincra plus aisément en lisant le rapport final du groupe de recherche qui a mené une Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage*. On y trouvera de nombreuses suggestions et pistes de recherche élaborées par un groupe de personnes directement impliquées dans le fonctionnement et l'animation des centres audiovisuels de six (6) cégeps du Montréal métropolitain.

---

* Geiser, R. et autres. Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage. Rapport final. Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, 1978, 74 p.

Pour tout renseignement concernant cette recherche écrivez à l'adresse suivante:

Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu
Recherche en audio-visuel
a/s Roland Geiser
30, boulevard du Séminaire
Saint-Jean, Québec
J3B 5J4

AUTRES ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Brunel, Louis. Des machines et des hommes. Dossiers de Québec Science, 1978, 175 p.

Carrier, Goyer, Lortie et Pelletier. Bilan des pratiques de productions audio-visuelles au niveau collégial. Editeur officiel du Québec, mai 1978, 124 pages et Annexes.

Communications et langages, nos 41-42, 1er trimestre 1979: articles de Jean Cloutier: "L'audio-visuel remis en question", pp. 39-51 et de Max Egly: "Les utopies éducatives audio-visuelles", pp. 53-69.

Decaigny, Théo. Communication audio-visuelle et pédagogie. Paris, Fernand Nathon, Editions Lalor-Bruxelles, 1973, 182 p.

En collaboration. "L'enseignement fondé sur les ressources". Media International, vol. 5, no 4, novembre 1976.

Geiser, R. et autres. Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage. Rapport final, octobre 1978, 74 p.

- Rapport d'étape: Résultats de l'enquête auprès des professeurs, janvier 1977, 199 p.
- Rapport d'étape: Les étudiants du collégial: leur perception de l'audio-visuel, janvier 1978, 120 p.

Ces trois documents ont été publiés au Collège Saint-Jean-sur-Richelieu.

Gourevitch, J.P. Clefs pour l'audio-visuel. Paris, Ed. Seghers, 1973, 219 p. (Collection Clefs no 33).

Mareuil, André. L'enseignement du français à l'ère des media. Paris, Presses Universitaires de France, 1978, 157 p. ("L'éducateur", 63).

Prospectives. "Technologie et éducation". Numéro spécial, vol. 8, no 3, mai 1972.

Revue 2000. "Après demain l'audiovisuel". Numéro spécial, no 38. 1er trimestre 1977.

Thibault-Laulan, A.M. Image et communication. Paris, Ed. Universitaires, 1972, 191 p.

To Improve Learning. A Report to the President and the Congress of the United States by the Commission on Instructional Technology. Bowker, 1971, Vol. 1: 441 p.; Vol II: 1096 p.

Diffusé par le Service général des communications du ministère
de l'Éducation
15-3144

Ressources et pratiques pédagogiques

TOME 2

Rapport final
d'une recherche réalisée
dans un ensemble de collèges du Québec
au printemps de 1978

E D U Q 8170001 B

RESSOURCES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Rapport final d'une recherche réalisée dans un ensemble de collèges du Québec au printemps de 1978.

Tome II

Cette recherche, réalisée par un comité pluridisciplinaire, pour la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des cégeps, a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Education dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique (PROSIP).

Février 1980

Il est posssible d'obtenir des exemplaires supplémentaires de cette publication er s'adressant à madame Louise Des Trois Maisons ou monsieur Gilles St-Pierre

Ministère de l'Education
Direction générale de l'enseignement collégial
Service des programmes
Edifice "G"
19ième étage
1035, rue de la Chevrotière
Québec
G1R 5A5

Tél.: (418) 653-3057

Dépôt légal - premier trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

TOME I

Page

Avant-propos XIII

Remerciements XVII

Le comité de coordination de la recherche XIX

Ont aussi contribué à la réalisation de la recherche XX

1. HISTORIQUE, OBJECTIFS ET ORGANISATION DE LA RECHERCHE 1

   1. Le point de départ de la recherche et ses responsables ... 2

   2. L'orientation de la recherche 5

   3. Le déroulement de la recherche 9

   4. Le contenu du rapport final de la recherche 14

2. LES INSTRUMENTS UTILISES POUR LA RECHERCHE ET EXPLOITATION DES DONNEES 17

   1. Les instruments de cueillette 18

   2. Comment nous avons exploité les données 26

3. ECHANTILLONNAGE ET CARACTERISTIQUES DES REPONDANTS 39

   I. Echantillonnage

      1. Le choix des collèges 40

      2. Le choix des étudiants 44

      3. Le choix des professeurs 48

Page

4. Le choix des préposés aux ressources 49

II. Caractéristiques des étudiants

1. Répartition des étudiants par collèges 51
2. Statut des répondants 53
3. Sexe des répondants 53
4. Genre d'études poursuivies 57
5. Age des répondants étudiants 59
6. Répartition des répondants selon le sexe et le programme de formation 64
7. Nombre de sessions au collège 66
8. Temps consacré aux études, à la lecture, à la radio et à la télévision 74

III. Caractéristiques des professeurs

1. Répartition des répondants par collèges 80
2. Statut des répondants 85
3. Age et sexe des répondants 85
4. Années d'expérience des répondants 87
5. Niveau de formation des répondants 88
6. Répartition des répondants selon les disciplines ou spécialités d'enseignement 90
7. Nombre de cours à donner par nos répondants 92
8. Nos répondants et leurs étudiants 92

IV. Caractéristiques des préposés aux ressources — Page

1. Répartition des répondants par collèges 93
2. Tâche ou fonction principale de nos répondants 97
3. Service ou secteur d'activité 99
4. Années d'expérience dans la fonction principale 102
5. Nombre d'années à l'emploi du collège 103
6. Durant la session précédente, nos répondants travaillaient-ils dans le même collège et occupaient-ils la même fonction? 104
7. Age de nos répondants 104
8. Nos répondants ont-ils déjà enseigné? 106
9. Statut et sexe des répondants 108
10. Niveau de formation de nos répondants 109
11. Catégories d'usagers servis par nos répondants 112

EN GUISE DE CONCLUSION A CE CHAPITRE 113

4. LES METHODES ET FORMULES PEDAGOGIQUES 115

A. Les résultats

1. Ce qui influence le plus les étudiants quand ils suivent un cours 116
2. Importance accordée par les étudiants à divers moyens d'apprendre 117
3. Les préférences des étudiants concernant les méthodes ou formules pédagogiques 123
4. La place que les méthodes ou formules pédagogiques occupent dans les activités d'enseignement des professeurs 127

Page

5. Le point de vue des préposés aux ressources sur les méthodes et formules pédagogiques 134

6. Confrontation des réponses des étudiants, des professeurs et des préposés aux ressources 139

B. Commentaires 142

I. Remarques préliminaires 142

II. Considérations à partir des résultats 148

C. Autres éléments de bibliographie 163

5. DOCUMENTATION ECRITE ET PEDAGOGIE 165

A. Les résultats

1. La lecture et les professeurs 166

1.1 Temps consacré à la lecture et relation avec la spécialité ou l'enseignement 166

1.2 Quelques objectifs que poursuivent les professeurs à travers leurs lectures 167

2. Documentation écrite et pédagogie des professeurs 173

2.1 Importance accordée à 3 catégories de documents écrits 173

2.2 Utilisation de la documentation appartenant aux ressources didactiques du collège 175

2.3 Recours au service d'imprimerie-photocopie 176

2.4 Genre de textes que les professeurs font reproduire 177

2.5 Recours à des textes d'actualité 180

2.6 Les étudiants doivent-ils lire autre chose que les notes de cours ou le manuel 183

Page

2.7 Pourquoi les professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à utiliser la documentation écrite 184

2.8 Planification de l'enseignement ou de pratiques pédagogiques et ressources didactiques du collège 184

3. Les étudiants et la lecture 187

3.1 Temps consacré à la lecture 187

3.2 Lecture et études 188

3.3 Les étudiants lisent-ils suffisamment? 191

3.4 D'où proviennent les écrits lus ou consultés par les étudiants? 193

3.5 Sur quels sujets les étudiants lisent-ils? 199

3.6 Les étudiants et la lecture des journaux 207

3.7 Par qui les étudiants sont-ils influencés dans leurs lectures? 213

4. Utilisation de la documentation écrite et de la bibliothèque par les étudiants 216

4.1 Importance accordée à la documentation écrite et catégories d'écrits utilisés ou consultés ... 216

4.2 Accessibilité de la documentation 220

4.3 Fréquentation de la bibliothèque du collège par les étudiants 221

4.4 Motifs de fréquenter la bibliothèque 221

4.5 Comportements des étudiants à la bibliothèque .. 228

4.6 Avantages que retirent les étudiants à utiliser la documentation écrite 233

Page

4.7 Les étudiants sont-ils préparés à utiliser la documentation écrite? 237

4.8 Les étudiants ont-ils besoin d'aide pour apprendre à utiliser la documentation écrite? 239

B. Commentaires

I. Remarques préliminaires 244

II. Considérations à partir des résultats 246

C. Autres éléments de bibliographie 264

6. AUDIOVISUEL ET PEDAGOGIE 267

A. Les résultats

1. Utilisation de la documentation audiovisuelle par les étudiants 268

2. Attitudes des étudiants face aux media, notamment la radio et la télévision 274

3. Les étudiants, artisans de production audiovisuelles . 286

4. Utilisation de moyens audiovisuels par les professeurs 292

5. Objectifs poursuivis par les professeurs lorsqu'ils recourent à des moyens audiovisuels 300

6. Les professeurs évaluent-ils l'efficacité des moyens audiovisuels qu'ils utilisent? 309

7. Pourquoi les professeurs utilisent peu ou point l'audiovisuel 311

8. Autres questions touchant l'utilisation de l'audiovisuel par les professeurs 315

9. Les professeurs, artisans de productions audiovisuelles 318

Page

10. Attitudes des professeurs touchant l'utilisation de l'audiovisuel par les étudiants 323

B. Commentaires

I. Vue d'ensemble 331

II. Considérations à partir des résultats 334

C. Autres éléments de bibliographie 341

TOME II

7. BESOINS DES ETUDIANTS ET AIDE QU'ILS RECOIVENT 343

A. Les résultats

1. A qui les étudiants s'adressent pour obtenir de l'aide 344

2. L'aide reçue par les étudiants 352

3. L'aide fournie aux étudiants par les préposés aux ressources 356

4. Quelques besoins des étudiants 367

5. Le point de vue des préposés sur les besoins des étudiants 375

B. Commentaires 381

C. Autres éléments de bibliographie 390

Page

8. AIDE PEDAGOGIQUE AUX PROFESSEURS 391

A. Les résultats

1. Les réseaux de communication des professeurs 392

2. Participation de certains préposés aux ressources aux travaux des professeurs 403

3. Aide reçue par les professeurs 408

4. Aide fournie par les préposés 411

5. Quelques besoins et attentes des professeurs 427

B. Commentaires 435

C. Autres éléments de bibliographie 446

9. PERFECTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DES PROFESSEURS 447

A. Les résultats

1. Comment les professeurs voient le perfectionnement ... 448

2. Activités de perfectionnement suivies par les professeurs 449

3. Temps consacré par les professeurs à des activités de perfectionnement 452

4. Orientation générale à donner au perfectionnement 453

5. Objets sur lesquels les professeurs souhaiteraient des activités de perfectionnement 455

6. Les préposés aux ressources et les activités de perfectionnement des professeurs 462

B. Commentaires 465

C. Autres éléments de bibliographie 470

Page

10. INFORMATIQUE ET PEDAGOGIE 473

A. Les résultats

1. Utilisation de l'ordinateur par les étudiants et les professeurs 474

2. Pourquoi les professeurs n'utilisent pas l'ordinateur dans leur enseignement 479

3. Besoins et attentes en regard de l'ordinateur 480

4. Le secteur de l'informatique et son personnel 482

B. Commentaires 484

C. Autres éléments de bibliographie 486

11. LES RESSOURCES ET LEURS USAGERS 487

A. Les résultats

1. L'information sur les ressources et le jugement que les usagers portent sur la valeur de cette information 488

2. Les rapports entre les usagers et les ressources:

2.1 L'implication des étudiants 496

2.2 Comportements et attitudes des professeurs 500

2.3 Initiatives que les préposés prennent pour clarifier les besoins des usagers 513

2.4 Importance accordée et à accorder aux remarques et recommandations des usagers 513

3. Implication des préposés dans l'orientation et l'organisation des ressources 523

B. Commentaires 531

Page

12. NOTRE RECHERCHE ET SES PROLONGEMENTS POSSIBLES 539

1. Quelques caractéristiques essentielles de notre recherche 540

2. Suggestions pour des analyses complémentaires 542

3. Pistes pour l'action 547

4. Réflexions sur le thème de notre recherche 551

Autres éléments de bibliographie 559

APPENDICES

I. Liste des tableaux 561

II. Le genre d'analyse que nous ne faisons pas 577

III. Les différences significatives observées 587

IV. Les instruments de cueillette de l'information 603

7

Besoins des étudiants et aide qu'ils reçoivent

Nous avons rassemblé dans ce chapitre les éléments d'information que nous avons pu recueillir touchant l'aide que les étudiants reçoivent dans leurs activités scolaires et certains des besoins qu'ils éprouvent par rapport à l'utilisation des ressources didactiques disponibles, l'acquisition de méthodes de travail, la maîtrise d'habiletés et de techniques pouvant contribuer à assurer non seulement un bon rendement scolaire mais l'épanouissement de la personnalité. Grâce aux statistiques présentées dans les pages qui suivent, on pourra donc se faire une idée du réseau de communication des étudiants quand ils réalisent des travaux scolaires ou doivent surmonter des difficultés dans leurs études. On y examine en particulier certaines des facettes de l'interaction entre étudiants et personnel préposé aux ressources. On peut enfin identifier des champs d'intervention possibles pour ceux qui désirent apporter leur appui aux étudiants en quête d'une véritable autonomie au plan intellectuel.

A - LES RESULTATS

1. A qui les étudiants s'adressent pour obtenir de l'aide

1.1 Lorsque les étudiants préparent un travail scolaire ou éprouvent des difficultés dans leurs études, le plus souvent ils s'adressent à leurs camarades, puis à leurs professeurs et très loin derrière à leurs parents. Très peu souvent sollicitent-ils le concours du personnel de la bibliothèque ou de l'audiovisuel, du directeur des services pédagogiques ou de ses adjoints, de conseillers tels les A.P.I. ou les conseillers d'orientation. Le tableau no 79 (p. 346) qui reproduit les réponses à la question no 17 est vraiment très éloquent à ce sujet.

1.2 On n'observe à peu près pas de différences de comportements d'une famille de programmes à l'autre: les rares variations sont vraiment minimes et il n'y a pas lieu de les rapporter ici. On remarque cependant que les étudiants des collèges plus populeux (1,000 étudiants et davantage) ont plus souvent recours à leurs professeurs que ceux qui fréquentent les collèges de plus petite taille, tandis que c'est la situation inverse pour ce qui est des démarches auprès des parents:

Etudiants qui
s'adressent souvent aux...

Catégories d'interlocuteurs / Taille des collèges	Professeurs*		Parents**	
	N	%	N	%
Collèges plus populeux (1,000 étudiants et plus...)	1755	50.8	676	20.0
Collèges plus petits (moins de 1,000 étudiants)	369	42.5	250	28.9

1.3 Comme on pouvait le prévoir, très peu de répondants estiment avoir "trop d'échanges" avec l'une ou l'autre catégorie d'interlocuteurs: c'est ce qui ressort des réponses à la question no 18 (cf. tableau 80, p. 347). Ceux avec qui on a le plus d'échanges, c'est-à-dire les camarades, reçoivent un haut score de satisfaction: 82.5% des répondants estiment qu'il y a "juste assez" de conversations ou de discussions avec les camarades.

Pour ce qui est des parents, tout près de la moitié des répondants (49.2) jugent qu'il y a également juste assez d'échanges. Dans le cas des professeurs, 58% des répondants voudraient plus de communications. Pour les autres catégories d'interlocuteurs, les chiffres les plus élevés se retrouvent dans la colonne no 3 (= "pas assez") mais avec un fort pourcentage de "sans réponse". Statistiques qui nous paraissent significatives et que nous commenterons plus loin dans ce rapport.

* X^2 corrigé = 18.96169; $P \leq .0000$; PHI = .06680.

** X^2 corrigé = 31.63388; $P \leq .0000$; PHI = .08705.

TABLEAU 79

A QUI LES ETUDIANTS PARLENT-ILS LORSQU'ILS PREPARENT UN TRAVAIL OU EPROUVENT DES DIFFICULTES DANS LEURS ETUDES?

REPONSES DES 4,374 ETUDIANTS

Fréquence / Interlocuteurs	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Sans réponse
Des camarades	59 (1.3)	177 (4.0)	758 (17.3)	982 (22.5)	1567 (35.8)	805 (18.4)	26 (0.6)
Des professeurs	265 (6.1)	605 (13.8)	1344 (30.7)	1035 (23.7)	799 (18.3)	303 (6.9)	23 (0.5)
Leurs parents	1326 (30.3)	1102 (25.2)	914 (20.9)	441 (10.1)	258 (5.9)	229 (5.2)	104 (2.3)
Des personnes de la bibliothèque	2697 (61.7)	843 (19.3)	521 (11.9)	138 (3.2)	61 (1.4)	10 (0.2)	104 (2.4)
Des personnes de l'audiovisuel	3245 (74.2)	658 (15.0)	267 (6.1)	50 (1.1)	14 (0.3)	3 (0.1)	137 (3.2)
Des conseillers (A.P.I., c.o., etc.)	2553 (58.4)	893 (20.4)	611 (14.0)	124 (2.8)	57 (1.3)	19 (0.4)	117 (2.6)
Directeur des services pédagogiques ou adjoints	3219 (73.6)	649 (14.8)	284 (6.5)	58 (1.3)	21 (0.5)	12 (0.3)	131 (3.0)

TABLEAU 80

LES ETUDIANTS ESTIMENT-ILS AVOIR SUFFISAMMENT DE CONVERSATIONS OU DE DISCUSSIONS AU SUJET DE LEURS ETUDES AVEC LES INTERLOCUTEURS ENUMERES A LA QUESTION PRECEDENTE?

REPONSES DES 4,374 ETUDIANTS

Conversations / Discussions — Interlocuteurs	Il y en a trop	Juste assez	Pas assez	Sans réponse
Camarades	257 (5.9)	3608 (82.5)	421 (9.6)	88 (2.0)
Professeurs	26 (0.6)	1695 (38.8)	2538 (58.0)	115 (2.7)
Parents	109 (2.5)	2153 (49.2)	1206 (27.6)	906 (20.8)
Personnes de la bibliothèque	25 (0.6)	876 (20.0)	1823 (41.7)	1650 (37.7)
Personnes de l'audiovisuel	25 (0.6)	632 (14.4)	1873 (42.8)	1844 (42.2)
Conseillers (A.P.I., c.o., etc.)	30 (0.7)	925 (21.1)	2101 (48.0)	1318 (30.2)
D.S.P. ou adjoints	32 (0.7)	764 (17.5)	1902 (43.5)	1676 (38.3)

1.4 Les étudiants du secteur général sont proportionnellement plus nombreux que ceux du secteur professionnel à trouver qu'ils n'ont pas assez de conversations avec les professeurs, mais dans le cas des parents, des personnels travaillant dans le secteur de l'audiovisuel ou à la bibliothèque, du DSP ou de ses adjoints, des conseillers (A.P.I., C.O.), les étudiants du professionnel sont plus nombreux à réagir dans le même sens. Dans tous les cas cependant les différences ne sont pas importantes. Par familles de programmes les contrastes à signaler sont les suivants:

Interlocuteurs	Etudiants qui disent n'avoir pas assez de conversations avec certains interlocuteurs						
		N	%			N	%
Professeurs	Sciences humaines	578	67.2	vs	Techniques humaines	152	48.6
Parents	Techniques administratives	170	39.4	vs	Sciences de la santé	96	26.0
Personnel de la bibliothèque	Lettres	87	77.0	vs	Sciences pures	167	58.0
Personnel de l'audio-visuel	Techniques biologiques	219	81.4	vs	Sciences pures	165	64.7
Conseillers (API, C.O.)	Lettres	94	75.8	vs	Sciences pures	211	64.7
DSP ou adjoints	Techniques biologiques	215	78.8	vs	Sciences pures	177	62.1

1.5 Notons que les étudiants fréquentant les collèges les plus populeux de notre échantillon trouvent en plus grand nombre que les autres qu'ils n'ont pas assez de conversations avec le personnel de la bibliothèque et de l'audiovisuel, le DSP ou ses adjoints:

Disent ne pas avoir assez de conversations avec....	Etudiants de Collèges plus populeux (1,000 étudiants et plus)		Etudiants de Collèges plus petits (moins de 1,000 étudiants)		Total	
	N	%	N	%	N	%
Personnel de la bibliothèque*	1454	68.1	361	62.9	1815	67.0
Personnel de l'audiovisuel**	1509	75.2	354	70.0	1863	74.1
DSP ou adjoints***	1511	71.0	384	66.8	1895	70.7

1.6 Quand on les interroge (E-20) sur les raisons d'une communication insuffisante avec des professeurs ou des préposés à la documentation écrite et audiovisuelle dont ils souhaiteraient pourtant recevoir l'aide, les étudiants (pris dans l'ensemble) invoquent comme principal motif le fait qu'ils préfèrent travailler seuls. L'insuffisante disponibilité des personnes vient en second lieu, tandis que le manque de compétence est l'argument le moins souvent invoqué (voir tableau 81, p. 350).

* $X^2 = 6.58510$; $P \leq .0372$; V de Cramer = .04930.

** $X^2 = 6.10099$; $P \leq .0473$; V de Cramer = .04927.

*** $X^2 = 8.12978$; $P \leq .0172$; V de Cramer = .05507.

TABLEAU 81

RAISONS D'UNE COMMUNICATION INSUFFISANTE ENTRE ETUDIANTS ET PROFESSEURS OU PREPOSES A LA DOCUMENTATION ECRITE ET AUDIOVISUELLE

REPONSES DES 4,374 ETUDIANTS

Raisons \ Fréquence	Jamais	Dans certains cas	Dans un bon nombre de cas	Plupart ou tous les cas	Sans réponse
Manque de compétence de ces personnes	1813 (41.4)	1884 (43.1)	201 (4.6)	45 (1.0)	431 (9.9)
Manque d'intérêt de ces personnes	1255 (28.7)	1907 (43.6)	646 (14.8)	157 (3.6)	409 (9.3)
Insuffisante disponibilité de ces personnes	911 (20.8)	1764 (40.3)	1051 (24.0)	348 (8.0)	300 (6.8)
Vous n'osez pas (par timidité ou crainte) de paraître ridicule	1702 (38.9)	1501 (34.3)	612 (14.0)	321 (7.3)	238 (5.5)
Vous préférez travailler seul	647 (14.8)	1614 (36.9)	1094 (25.0)	783 (17.9)	236 (5.4)

Pour quatre des énoncés - le seul qui fasse exception étant celui où il est question de timidité ou de crainte du ridicule - on note des différences suivant la taille des établissements que fréquentent les étudiants. Les étudiants des collèges comptant plus de 1,000 étudiants sont proportionnellement plus nombreux à invoquer le manque de compétence, d'intérêt ou de disponibilité des professeurs et des préposés, tandis que ceux qui viennent des plus petits collèges de notre échantillon allèguent plus souvent la raison qu'ils préfèrent travailler seuls*.

* Différences établies à l'aide du X^2; P ≤ .05. Tableaux non publiés.

2. L'aide reçue par les étudiants

Le tableau no 82 (p. 355) nous renseigne sur la quantité d'aide reçue par les étudiants de l'ensemble des personnes dont nous avons parlé prédécemment, c'est-à-dire les camarades, les professeurs, les parents, le personnel de la bibliothèque ou de l'audiovisuel, etc. Les répondants avaient à préciser cette aide par rapport à neuf objectifs ou besoins définis dans le questionnaire (E-19).

2.1 Retenons bien au départ que les étudiants devaient donner une réponse en pensant à l'aide reçue de l'ensemble des personnes évoquées plus haut, ce qui signifie qu'il nous est impossible de savoir de qui précisément les étudiants ont reçu telle ou telle aide par rapport à tel besoin ou tel objectif. Nous avons simplement une idée du volume d'aide reçue et les objets sur lesquels cette aide a surtout porté.

2.2 Si on additionne les résultats portés dans les colonnes 3 et 4, on se rend compte que, dans la liste des neuf objectifs ou besoins soumis aux étudiants, ceux-ci soulignent surtout l'aide appréciable ou considérable reçue aux fins de:

	N	%	% ajusté
- Comprendre des notions, des idées, des théories...	2898	66.3	73.2
- Bien interpréter un problème ou un sujet...	2341	53.5	60.3
- Apprendre à manipuler instruments et appareils...	2155	49.2	61.3
- Bien interpréter la marche à suivre pour une expérience à mener en atelier ou en labo...	1920	43.9	55.6

Par contre, on affirme avoir reçu très peu d'aide (colonnes 1 plus 2) pour développer une méthode de travail bien à soi, ou identifier les causes de difficultés éprouvées dans les études en général ou dans une matière en particulier. L'interprétation des résultats concernant le 6e énoncé ("Evaluer des documents écrits ou audiovisuels") doit être très prudente à cause du grand nombre de "sans réponse" à cette question et de la formulation même de l'énoncé: il n'est sans doute pas coutumier que les étudiants soient appelés à évaluer des documents audiovisuels en particulier.

2.3 Selon les familles de programmes, on peut faire les quelques constatations suivantes:

2.3.1 les étudiants de techniques humaines disent avoir reçu plus d'aide que l'ensemble des répondants pour cinq (5) des énoncés que comportait la question; c'est exactement le cas contraire pour les étudiants de sciences pures: il s'agit en l'occurrence des besoins ou objectifs nos 3, 4, 5, 6 et 8;

2.3.2 on peut opposer les résultats des étudiants de sciences pures, sciences de la santé, techniques biologiques et techniques physiques à ceux des étudiants de sciences humaines, sciences administratives, lettres, techniques humaines et techniques administratives et l'on se rend compte que les premiers avaient reçu en plus grand nombre une aide au moins appréciable pour "apprendre à manipuler des instruments ou des appareils dans un atelier ou un laboratoire d'enseignement" et pour "bien interpréter la marche à suivre pour une expérience à mener en atelier ou en laboratoire";

2.3.3 les étudiants de techniques humaines, de techniques administratives et de sciences humaines étaient plus nombreux que ceux de techniques physiques et de sciences pures à dire qu'ils avaient reçu une aide appréciable pour trouver la documentation nécessaire à un travail.

2.4 Pour quatre des objectifs ou besoins (nos 3, 4, 5 et 8), les étudiants des plus petits collèges avaient proportionnellement reçu plus d'aide que les étudiants des collèges comptant une population étudiante supérieure à 1,000*.

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableaux non publiés.

TABLEAU 82

QUANTITE D'AIDE RECUE PAR LES ETUDIANTS DE L'ENSEMBLE DES PERSONNES ENUMEREES AUX DEUX QUESTIONS PRECEDENTES EN RAPPORT AVEC NEUF (9) OBJECTIFS OU BESOINS.

REPONSES DES 4,374 ETUDIANTS

Quantité d'aide reçue / Besoins ou objectifs	Aucune aide	Un peu d'aide	Aide appréciable	Aide considérable	Sans réponse
Comprendre des notions, des idées, des théories que vous avez de la difficulté à saisir.	99 (2.3)	961 (22.0)	2003 (45.8)	895 (20.5)	416 (9.5)
Apprendre à manipuler des instruments ou des appareils dans un atelier ou laboratoire d'enseignement.	387 (8.8)	973 (22.2)	1345 (30.7)	810 (18.5)	859 (19.6)
Bien interpréter un problème ou un sujet de recherche	232 (5.3)	1308 (29.9)	1762 (40.3)	579 (13.2)	493 (11.3)
Faire votre plan pour un travail que vous avez à remettre.	951 (21.7)	1434 (32.8)	1085 (24.8)	379 (8.7)	525 (12.0)
Trouver la documentation nécessaire à un travail.	782 (17.9)	1559 (35.6)	1160 (26.5)	405 (9.3)	468 (10.7)
Evaluer des documents écrits ou audiovisuels.	1461 (33.4)	1168 (26.7)	543 (12.4)	123 (2.8)	1079 (24.7)
Bien interpréter la marche à suivre pour une expérience à mener en atelier ou en laboratoire.	390 (8.9)	1143 (26.1)	1403 (32.1)	517 (11.8)	921 (21.1)
Identifier les causes des difficultés que vous éprouvez dans vos études ou dans une matière.	1317 (30.1)	1252 (28.6)	821 (18.8)	250 (5.7)	734 (16.8)
Développer une méthode de travail qui vous soit propre	2118 (48.4)	967 (22.1)	483 (11.0)	170 (3.9)	636 (14.5)

3. L'aide fournie aux étudiants par les préposés aux ressources

3.1 A quels besoins répondait cette aide?

On a soumis (R-26) aux préposés la même liste de neuf (9) besoins ou objectifs et on leur a demandé s'il leur était arrivé dans l'exercice normal de leurs fonctions d'apporter de l'aide aux étudiants en rapport avec ces objectifs ou besoins. Le tableau 83 (p. 357) fournit les réponses détaillées à cette question.

3.1.1 On remarquera que pour sept (7) des neuf (9) énoncés 60% et plus de nos répondants n'ont jamais apporté de l'aide aux étudiants ou alors ce fut rarement qu'ils ont eu à le faire. Les deux besoins pour lesquels ils ont été le plus fréquemment mis à contribution sont: a) trouver la documentation nécessaire à un travail et b) apprendre à manipuler des instruments ou des appareils.

3.1.2 Des croisements de variables nous ont permis de noter que: les techniciens ont été plus nombreux que les cadres et les professionnels à apporter leur aide aux étudiants pour "apprendre à manipuler des instruments ou des appareils" et "trouver la documentation nécessaire à un travail" tandis que c'est la situation inverse pour ce qui est d'"identifier les causes de difficultés scolaires"*.

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableaux non publiés.

TABLEAU 83

PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES ET AIDE AUX ETUDIANTS

TOUCHANT CERTAINS BESOINS OU OBJECTIFS. SESSION PRECEDENTE.

REPONSES DES 133 PREPOSES

Fréquence / Aidé les étudiants à	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse
Comprendre des notions, des idées, des théories qu'ils avaient de la difficulté à saisir	38 (28.6)	44 (33.1)	32 (24.1)	1 (0.8)	18 (13.6)
Apprendre à manipuler des instruments ou des appareils	41 (30.8)	18 (13.5)	16 (12.0)	38 (28.6)	20 (15.0)
Bien interpréter un problème ou un sujet de recherche	40 (30.1)	41 (30.8)	27 (20.3)	7 (5.3)	18 (13.6)
Faire un plan pour un travail à remettre	64 (48.1)	39 (29.3)	11 (8.3)	1 (0.8)	18 (13.6)
Trouver la documentation nécessaire à un travail	24 (18.0)	25 (18.8)	21 (15.8)	46 (34.6)	17 (12.8)
Evaluer des documents écrits ou audiovisuels	43 (32.3)	37 (27.8)	21 (15.8)	10 (7.5)	22 (16.6)
Bien interpréter la marche à suivre pour une expérience à mener en atelier ou en laboratoire	77 (57.9)	17 (12.8)	11 (8.3)	5 (3.8)	23 (17.3)
Identifier les causes de difficultés scolaires (en général ou dans une matière en particulier)	75 (56.4)	25 (18.8)	7 (5.3)	5 (3.8)	21 (15.8)
Développer une méthode de travail qui soit propre à l'étudiant qui demande de l'aide	59 (44.4)	32 (24.1)	19 (14.3)	3 (2.3)	20 (15.1)

3.1.3 Dans les collèges plus petits, les préposés avaient apporté plus souvent leur aide aux étudiants pour trouver la documentation nécessaire à un travail*.

3.2 <u>Nombre d'étudiants aidés par les préposés lors de la session précédente (R 27-28)</u>

3.2.1 L'ensemble des 133 préposés a fourni les précisions que voici:

	N	%
Aucun	29	21.8
Entre 1 et 9 étudiants	6	4.5
Entre 10 et 19 étudiants	8	6.0
Entre 20 et 29 étudiants	14	10.5
Entre 30 et 39 étudiants	5	3.8
Entre 40 et 49 étudiants	10	7.5
Entre 50 et 74 étudiants	6	4.5
Entre 75 et 99 étudiants	8	6.0
Entre 100 et 199 étudiants	11	8.3
200 étudiants et plus	25	18.8
Sans réponse	11	8.2

A noter que les cadres et les professionnels (N = 20) sont plus nombreux que les techniciens (N = 8) à avoir répondu qu'au cours de la session précédente ils avaient apporté leur aide à "aucun" étudiant*.

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableaux non publiés.

3.2.2 90.8% de ces étudiants qui ont reçu de l'aide relevaient de l'enseignement régulier <u>uniquement</u> (50.0) ou <u>principalement</u> (40.8). C'est ce qui ressort des résultats de la question 28. Les préposés des collèges plus petits avaient encore plus que leurs collègues servi exclusivement des étudiants de l'enseignement régulier*.

3.3 <u>Nombre d'heures consacrées à des démarches d'aide auprès des étudiants (R-29)</u>.

Au cours de la session précédente, nos répondants avaient consacré à l'aide aux étudiants des heures variant entre:

	%	% (N = 133)	% ajusté (N = 88)	Cumulatif ajusté
Moins d'une heure	3	2.3	3.4	3.4
Entre 1 et 9 heures	12	9.0	13.6	17.0
Entre 10 et 19 heures	11	8.3	12.5	29.5
Entre 20 et 29 heures	7	5.3	8.0	37.5
Entre 30 et 39 heures	7	5.3	8.0	45.5
Entre 40 et 49 heures	10	7.5	11.4	56.9
Entre 50 et 99 heures	12	9.0	13.6	70.5
Entre 100 et 199 heures	12	9.0	13.6	84.1
200 heures et plus	14	10.5	15.9	100.0
Sans réponse	45	33.9		

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableau non publié.

3.4 Opinions du personnel préposé aux ressources touchant cette aide apportée aux étudiants (R-30)

Nous avons cherché à savoir quelle était l'opinion des préposés touchant l'aide qu'ils ont été amenés à fournir aux étudiants. Nous leur avons donc posé une série de questions visant à caractériser ou à qualifier soit la demande d'aide elle-même, soit les résultats de la démarche ou de leur intervention. A cause du caractère très explicite des interrogations d'une part et des réponses d'autre part, nous nous contenterons, dans la plupart des cas, de simplement donner les résultats.

a) Demande d'aide floue et improvisée ou précise et fondée?

On a posé aux préposés une première question ainsi formulée: "En général, la demande d'aide était-elle précise et bien fondée ou floue et improvisée? Sur l'échelle suivante allant du "...très floue et improvisée" à "très... précise et très fondée", veuillez encercler le chiffre décrivant la majorité des situations vécues par vous au cours de la session précédant celle-ci." (R-30A) Voici les précisions fournies par les préposés à cet égard:

Demande d'aide		N	% (N = 133)	% ajusté (N = 95)
1 + 2 (très floue + improvisée):	2+16 =	18	13.5	18.9
3 + 4	:26+26 =	52	39.0	54.8 ←
5 + 6 (très précise + fondée):	22+3 =	25	18.8	26.4
Sans réponse	:	38	28.6	

Une majorité de répondants estime donc que les demandes d'aide étaient plutôt précises et fondées que floues et improvisées: comme en témoigne un amalgame des mentions 1 + 2 + 3 (N = 44) en regard d'un amalgame des mentions 4 + 5 + 6 (N = 51). Remarquons cependant que la majorité des préposés qui a répondu explicitement à la question a choisi les catégories de réponses (nos 3 et 4) se situant au milieu du continuum.

b) A-t-il été facile ou difficile pour les préposés de fournir l'aide demandée?

	N	% (N = 133)	% ajusté (N = 99)	Cumulatif ajusté
Très facile dans la majorité des cas	31	23.3	31.3	31.3
Plutôt facile dans la majorité des cas	59	44.4	59.6	90.9
Plutôt difficile dans la majorité des cas	9	6.8	9.1	100.0
Très difficile dans la majorité des cas	0	-	-	
Sans réponse	34	25.6	-	

D'où l'on voit qu'il y a très peu de demandes des étudiants qui auraient causé de sérieuses difficultés aux préposés.

c) <u>Les préposés aux ressources estiment-ils avoir répondu aux attentes des étudiants?</u>

	N	% (N = 133)	% ajusté (N = 99)	
Non	1	0.8	1.0	
Oui pour une minorité des cas	10	7.5	10.1	
Oui pour une majorité des cas	47	35.3	47.5	89%
Oui pour une très grande majorité de cas	35	26.3	35.4	
Oui dans tous les cas	6	4.5	6.1	
Sans réponse	34	25.6		

Les chiffres parlent d'eux-mêmes...

d) <u>L'aide demandée était-elle dans la ligne des objectifs poursuivis par les préposés aux ressources dans leur travail?</u>

	N	% (N = 133)	% ajusté (N = 98)	
Non	3	2.3	3.1	
Très peu	7	5.3	7.1	
Un peu	11	8.3	11.2	
Beaucoup	34	25.6	34.7	78.6
Tout à fait	43	32.3	43.9	
Sans réponse	35	26.3		

e) "Au delà de l'expérience que vous avez pu acquérir, estimez-vous que cette aide que vous avez fournie ou cette collaboration que vous avez apportée à des étudiants a été pour vous un stimulant, une occasion de progrès et de perfectionnement dans l'exercice de vos fonctions?"

	N	% (N = 133)	% ajusté (N = 95)
Non	3	2.3	3.2
Très peu	8	6.0	8.4
Un peu	20	15.0	21.1
Beaucoup	55	41.4	57.9 ←
De façon remarquable	9	6.8	9.5
Sans réponse	38	28.6	

f) <u>Facteurs les plus importants susceptibles d'expliquer pourquoi les préposés aux ressources n'auraient pas répondu aux attentes des étudiants</u>

Comme il a été relativement facile pour les préposés aux ressources de répondre aux demandes des étudiants et de satisfaire leurs attentes (cf. supra), on ne s'étonnera pas de constater le petit nombre de répondants ayant identifié des facteurs qui les auraient empêchés de donner satisfaction aux étudiants. Ce qui frappe, en effet, dans le tableau 84 (p. 364), ce sont les pourcentages recueillis par les catégories "sans réponse" et "importance nulle". Si on additionne le nombre de mentions que recueille chacun des facteurs pour les quatre autres catégories possibles ("un peu", "modérée", "grande", "la plus grande"), on peut établir la hiérarchie suivante:

TABLEAU 84

FACTEURS QUI EXPLIQUERAIENT QUE LE PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES N'A PAS REPONDU AUX ATTENTES DES ETUDIANTS QUI DEMANDAIENT DE L'AIDE. OPINIONS DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Facteurs / Importance	Nulle	Un peu	Modérée	Grande	La plus grande	Sans réponse
Manque de temps	16 (12.0) (25.4)*	20 (15.0) (31.7)	10 (7.5) (15.9)	11 (8.3) (17.5)	6 (4.5) (9.5)	70 (52.6)
Ce n'était pas dans mes attributions de fournir l'aide demandée	32 (24.1) (54.2)	13 (9.8) (22.0)	6 (4.5) (10.2)	5 (3.8) (8.5)	3 (2.3) (5.1)	74 (55.6)
Manque de ressources (matérielles, techniques, didactiques) pour répondre avec efficacité aux demandes formulées	11 (8.3) (16.4)	22 (16.5) (32.8)	18 (13.5) (26.9)	11 (8.3) (16.4)	5 (3.8) (7.5)	66 (49.7)
Difficulté à bien définir la demande et les attentes	13 (9.8) (20.3)	25 (18.8) (39.1)	16 (12.0) (25.0)	8 (6.0) (12.5)	2 (1.5) (3.1)	69 (51.9)
Ce qu'on attendait de moi dépassait ce que j'étais personnellement en mesure de fournir	30 (22.6) (50.0)	16 (12.0) (26.7)	11 (8.3) (18.3)	2 (1.5) (3.3)	1 (0.8) (1.7)	73 (54.9)

*Pourcentage ajusté: pourcentage calculé en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

	N	% (N = 133)	% ajusté
1° manque de ressources	56	42.1	83.6
2° difficulté à bien définir la demande et les attentes	51	38.3	79.7
3° manque de temps	47	35.3	74.6
4° ce qu'on attendait de moi dépassait ce que j'étais personnellement en mesure de fournir	30	22.6	50.0
5° ce n'était pas dans mes attributions de fournir l'aide demandée	27	20.4	45.8

Dans tous les cas cependant, l'importance de ces facteurs est plutôt faible que grande pour la majorité des répondants qui ont choisi l'une ou l'autre des quatre catégories en cause.

3.5 Réactions des préposés aux ressources quand des étudiants sollicitent leur aide (R-31)

Quand des étudiants sollicitent l'aide des préposés aux ressources dans la préparation de leurs travaux ou à l'occasion de difficultés d'ordre scolaire, ces derniers trouvent, en général (cf. tableau 85, p. 366), beaucoup d'intérêt à leurs demandes, se sentent compétents pour apporter une aide significative, estiment qu'il est de leur ressort d'apporter pareille aide et ont le temps de le faire. Toutefois, une majorité de ceux qui ont donné une réponse précise à la question (cf. % ajusté) considère que souvent voire très souvent les étudiants veulent trop s'éviter des efforts et comptent trop sur eux. Les techniciens en particulier sont proportionnellement plus nombreux que les cadres et les professionnels à penser ainsi. Une minorité de répondants estime avoir besoin d'un complément de formation (perfectionnement) pour jouer un rôle utile.

TABLEAU 85

REACTIONS DES PREPOSES AUX RESSOURCES QUAND DES ETUDIANTS SOLLICITENT LEUR AIDE

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Réactions / Fréquence	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Toujours	Sans réponse
Je trouve beaucoup d'intérêt à leurs demandes	1 (0.8) (1.0)*	1 (0.8) (1.0)	25 (18.8) (25.5)	29 (21.8) (29.6)	42 (31.6) (42.9)	35 (26.9)
J'ai le temps qu'il faut pour les aider	3 (2.3) (3.0)	25 (18.8) (24.8)	41 (30.8) (40.6)	22 (16.5) (21.8)	10 (7.5) (9.9)	32 (24.0)
Je me sens compétent pour apporter une aide significative	1 (0.8) (1.0)	3 (2.3) (3.0)	39 (29.3) (39.4)	46 (34.6) (46.5)	10 (7.5) (10.1)	34 (25.6)
J'estime qu'il est de mon ressort d'apporter pareille aide	4 (3.0) (4.1)	8 (6.0) (8.2)	29 (21.8) (29.6)	25 (18.8) (25.5)	32 (24.1) (32.7)	35 (26.3)
J'aurais besoin d'un complément de formation (perfectionnement) pour jouer un rôle utile	9 (6.8) (10.6)	50 (37.6) (58.8)	19 (14.3) (22.4)	6 (4.5) (7.1)	1 (0.8) (1.2)	48 (36.1)
J'estime que les étudiants veulent trop s'éviter des efforts et comptent trop sur nous	4 (3.0) (4.1)	39 (29.3) (39.8)	32 (24.1) (32.7)	20 (15.0) (20.4)	3 (2.3) (3.1)	35 (26.3)

*Pourcentage ajusté.

4. Quelques besoins des étudiants

Tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement collégial et à notre recherche examineront sans doute avec beaucoup de soin les réponses que nous ont données les étudiants à la question no 21 formulée comme suit:

"Si vous aviez à préciser dans quelle mesure vous avez besoin d'aide, quelle importance accorderiez-vous aux aspects suivants?"

Chaque répondant était invité à s'exprimer sur chacun des 13 aspects énumérés. Le tableau no 86 reproduit les résultats d'ensemble.

4.1 Quand on examine la colonne no 3 "Grandement besoin d'aide", on remarque qu'obtiennent un score de 40% et plus les énoncés suivants:

	N	%	% ajusté
- Apprendre comment préparer et produire moi-même un document audiovisuel:	2107	(48.2)	50.7
- Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide:	2101	(48.0)	49.6
- Apprendre les principes et les techniques d'une bonne communication verbale:	1929	(44.1)	45.9
- Apprendre à utiliser un ordinateur:	1868	(42.7)	47.4
- Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée .. systématique:	1866	(42.7)	44.1

TABLEAU 86

IMPORTANCE DU BESOIN D'AIDE EXPRIME PAR LES ETUDIANTS PAR RAPPORT A TREIZE (13) ASPECTS

ENSEMBLE DES 4 374 ETUDIANTS

Aspects / Importance du besoin d'aide	Aucunement	Très peu	Grandement	Moins important ou moins urgent	Sans réponse
Apprendre à travailler avec des fiches	1079 (24.7)	1742 (39.8)	538 (12.3)	727 (16.6)	288 (6.6)
Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte	632 (14.4)	1933 (44.2)	1514 (34.6)	207 (4.7)	88 (2.0)
Apprendre à me servir des ressources qu'offre une bibliothèque (fichier, catalogue, index, etc.)	1078 (24.6)	1924 (44.0)	981 (22.4)	292 (6.7)	99 (2.2)
Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée ou systématique	469 (10.7)	1665 (38.1)	1866 (42.7)	230 (5.3)	144 (3.3)
Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels (caméras, rétro-projecteurs, magnétophones, etc.)	613 (14.0)	1291 (29.5)	1483 (33.9)	840 (19.2)	147 (3.4)
Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document AV (film, émission de radio ou TV, etc.)	469 (10.7)	1750 (40.0)	1381 (31.6)	614 (14.0)	160 (3.7)
Apprendre comment préparer et produire moi-même un document AV (reportage photogr. film, acétate)	243 (5.6)	701 (16.0)	2107 (48.2)	1105 (25.3)	218 (5.0)
Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche	521 (11.9)	1894 (43.3)	1585 (36.2)	258 (5.9)	116 (2.7)
Apprendre les principes et les techniques d'une bonne communication verbale	345 (7.9)	1534 (35.1)	1929 (44.1)	394 (9.0)	172 (3.9)
Apprendre à écrire un texte	841 (19.2)	2002 (45.8)	1279 (29.2)	144 (3.3)	108 (2.5)
Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide	535 (12.2)	1071 (24.5)	2101 (48.0)	528 (12.1)	139 (3.2)
Apprendre à prendre des notes	1276 (29.2)	1914 (43.8)	1000 (22.9)	111 (2.5)	73 (1.7)
Apprendre à utiliser un ordinateur	207 (4.7)	409 (9.4)	1868 (42.7)	1459 (33.4)	431 (9.8)

4.2 Si on additionne les chiffres des colonnes 3 et 4 ("Grandement besoin d'aide" plus "J'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou urgent"), on constate qu'obtiennent un score de 50% et plus les énoncés suivants:

	N	%	% ajusté
- Apprendre à utiliser un ordinateur:	3327	(76.1)	84.4
- Apprendre comment préparer et produire moi-même un document audiovisuel:	3212	(73.5)	77.3
- Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide:	2629	(60.1)	62.1
- Apprendre les principes et les techniques d'une bonne communication verbale:	2323	(53.1)	55.3
- Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels:	2323	(53.1)	55.0

Nous pouvons donc ainsi voir quels sont les besoins qui apparaissent prioritaires aux étudiants qui ont répondu à notre questionnaire.

4.3 Par contre, en additionnant les chiffres des colonnes 1 et 2 ("aucunement ou très peu besoin d'aide"), nous pouvons identifier les besoins qui apparaissent les moins aux urgents yeux des étudiants. Ce sont dans l'ordre:

	N	%	% ajusté
- Apprendre à prendre des notes:	3190*	(73.0)	74.2
- Apprendre à me servir des ressources qu'offre la bibliothèque:	3002	(68.6)	70.2
- Apprendre à écrire un texte:	2843	(65.0)	66.6
- Apprendre à travailler avec des fiches:	2821	(64.5)	69.0
- Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte:	2565	(58.6)	59.8
- Apprendre comment présenter les résultats d'une étude ou d'une recherche:	2415	(55.2)	56.7
- Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document audiovisuel:	2219	(50.7)	52.7

* Il s'agit, répétons-le, du nombre d'étudiants qui ont encerclé les mentions "aucunement" ou "très peu besoin d'aide".

4.4 Par familles de programmes, les différences les plus intéressantes à signaler ont trait aux besoins suivants:

Besoin	Proportionnellement plus nombreux à répondre "grandement besoin"	Proportionnellement moins nombreux à répondre "grandement besoin"
Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée ou systématique	Sciences humaines (49.5%) Techniques humaines(49.5%)	Sciences pures (36.1%) Techniques physiques (38.6%)
Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels	Sciences humaines (41.3%) Lettres (41.3%) Techniques biologiques (40.8%)	Techniques physiques (19.5%)
Apprendre comment préparer et produire un document audio-visuel	Lettres (59.2%) Techniques humaines (58.4%) Sciences humaines (56.1%) Techniques administratives (55.7%)	Sciences pures (40.7%) Techniques physiques (41.1%)

4.5 En croisant cette question avec la variable âge des répondants, des calculs statistiques* ont fait ressortir des différences significatives pour dix des treize énoncés sur lesquels les étudiants avaient à s'exprimer**. La disproportion dans le nombre de répondants pour chaque groupe d'âge*** rendait très difficile l'interprétation de ces différences. Qu'il nous suffise donc de mentionner le fait, sans plus.

---

* Calcul du X^2 avec un seuil de probabilité établi à $\leqslant .05$

** Les seuls énoncés où l'on n'observe pas de différences - toujours d'après le X^2 - sont les énoncés nos 4, 7 et 12.

*** Ainsi pour un énoncé - le 2e - l'ensemble des répondants se répartit comme suit: 16 ans ou moins: 27, 17 ans: 745, 18 ans: 1 145, 19 ans: 974, 20-21 ans: 895, 22-24 ans: 272, 25-29 ans: 92, 30-34 ans: 61, 35-39 ans: 37, 40 ans ou plus: 33
Le temps nous a manqué pour mener des analyses à partir de regroupements de catégories d'âge...

4.6 Quand on prend en considération le nombre de sessions passées au niveau collégial, on note des différences* dans les réponses des étudiants qui prennent l'allure suivante:

- "Apprendre à travailler avec des fiches": ceux qui en sont à leur 5e session ou davantage au niveau collégial sont proportionnellement plus nombreux que les autres à dire qu'ils n'ont "aucunement besoin d'aide";

- "Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte: le besoin diminue avec le nombre de sessions passées au collège, c'est-à-dire que les pourcentages d'étudiants qui disent avoir grandement besoin d'aide à ce sujet sont plus faibles à mesure que le nombre de sessions s'accroît;

- "Apprendre à me servir des ressources qu'offre une bibliothèque": besoin davantage ressenti par ceux qui en sont à leur première ou deuxième session au niveau collégial;

- "Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée ou systématique": le besoin diminue avec le nombre de sessions;

- "Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels": ceux qui en sont à leur 7e session ou davantage sont proportionnellement moins nombreux à éprouver un grand besoin à ce point de vue;

---

* Différences établies à l'aide du X^2 et en recourant à un seuil de probabilité: $P \leqslant .05$. Tableaux non publiés.

- "Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document audiovisuel": besoin moins vivement ressenti par ceux qui en sont à leur 5e session ou davantage;

- "Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche": le besoin est plus grand chez ceux qui en sont à leur première ou deuxième session;

- "Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide": besoin moins vivement ressenti chez ceux qui en sont à leur première ou deuxième session;

- "Apprendre à utiliser un ordinateur": besoin davantage exprimé par ceux de 1ère ou 2e session.

4.7 Pour cinq (5) des besoins, les étudiants qui fréquentent les collèges les plus populeux de notre échantillon sont proportionnellement plus nombreux à exprimer un grand besoin. Il s'agit des besoins suivants: Apprendre à se servir des ressources d'une bibliothèque; apprendre comment préparer et produire un document audiovisuel; apprendre comment présenter, dans un document écrit les résultats d'une étude ou d'une recherche; apprendre à écrire un texte; et enfin: apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide. Pour ce qui est d'apprendre à utiliser un ordinateur, les étudiants des "gros" collèges sont proportionnellement plus nombreux à dire qu'ils ont "grandement besoin", tandis que les étudiants des collèges plus petits sont proportionnellement plus nombreux à dire qu'ils auraient besoin d'aide mais que pour eux c'est moins important ou moins urgent.*

---

* Toutes ces différences ont établies à l'aide du X^2; $P \leqslant .05$. Tableaux non publiés, sauf celui reproduit en p. 374.

TABLEAU 87

Besoin d'apprendre à utiliser l'ordinateur.
Réponses des étudiants en distinguant
selon la taille des établissements.

Nombre % horizontal % vertical % du total	Aucunement	Très peu	Grandement	Moins important ou urgent	Total
Etudiants fréquentant de "gros" collèges (1 000 étudiants et plus)	167 5.3 80.7 4.3	350 11.1 86.0 8.9	1522 48.1 82.0 38.8	1122 35.5 77.3 28.6	3161 80.6
Etudiants fréquentant de "petits" collèges (moins de 1 000 étudiants)	40 5.3 19.3 1.0	57 7.5 14.0 1.5	334 43.9 18.0 8.5	330 43.4 22.7 8.4	761 19.4
TOTAL	207 5.3	407 10.4	1856 47.3	1452 37.0	3922 100.0

X^2 = 20.19547; p ≤ .0002; V de Cramer = .07176

5. Le point de vue des préposés sur les besoins des étudiants

Nous avons demandé aux préposés aux ressources de se prononcer sur la série de besoins à propos desquels nous avions interrogé les étudiants (R-32). Les réponses détaillées des préposés se retrouvent consignées dans le tableau no 88 (p. 377).

5.1 Voici rapidement la hiérarchie que les préposés établissent dans cette liste de besoins:

		GRANDEMENT BESOIN		
		N	% (N = 133)	% ajusté*
1º	Apprendre à se servir des ressources qu'offre une bibliothèque	89	66.9	84.8
2º	Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte	77	57.9	77.8
3º	Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée ou systématique	72	54.1	72.7
4º	Apprendre à écrire un texte	72	54.1	70.6
5º	Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche	71	53.4	76.3
6º	Apprendre les principes et les techniques d'une bonne communication verbale	71	53.4	73.2
7º	Apprendre à prendre des notes	62	46.6	63.9
8º	Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document audiovisuel	61	45.9	61.6

* En en tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

9°	Apprendre à travailler avec des fiches	60	45.1	61.2
10°	Apprendre comment préparer et produire un document audiovisuel	56	42.1	60.9
11°	Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels	48	36.1	49.0
12°	Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide	38	28.6	40.9
13°	Apprendre à utiliser un ordinateur	26	19.5	40.0

5.2 Nous avons pu constater grâce à des croisements de variables que les techniciens sont plus nombreux que les cadres et les professionnels à penser que les étudiants auraient grandement besoin d'aide pour apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels ou comment préparer et produire un document audiovisuel tandis qu'à l'opposé les cadres et les professionnels sont plus nombreux à considérer que les étudiants auraient grandement besoin d'aide pour apprendre à prendre des notes.

Les étudiants auraient grandement besoin d'aide pour apprendre...	Techniciens		Cadres et professionnels		P ≤
	N	%	N	%	
Comment utiliser des appareils AV	29	61.7	14	33.3	.0157
Comment préparer et produire un document AV	32	72.7	18	45.0	.0026
A prendre des notes	20	50.0	37	74.0	.0357

TABLEAU 88

BESOINS DES ETUDIANTS: LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Objets \ Besoin d'aide	Aucunement	Très peu	Grandement	Ils auraient besoin d'aide mais pour eux c'est moins important ou moins urgent	Sans réponse
Apprendre à travailler avec des fiches	0 (0)	22 (16.5)	60 (45.1)	16 (12.0)	35 (26.3)
Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte	1 (0.8)	8 (6.0)	77 (57.9)	13 (9.8)	34 (25.6)
Apprendre à se servir des ressources qu'offre une bibliothèque (fichier, catalogue, index, etc.)	0 (0)	6 (4.5)	89 (66.9)	10 (7.5)	28 (21.1)
Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée ou systématique	0 (0)	4 (3.0)	72 (54.1)	23 (17.3)	34 (25.5)
Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels (caméras, rétro-projecteurs, magnétophones, etc.)	1 (0.8)	31 (23.3)	48 (36.1)	18 (13.5)	35 (26.3)
Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document audio-visuel (film, émission de radio ou de télévision, diaporama, etc.)	2 (1.5)	14 (10.5)	61 (45.9)	22 (16.5)	34 (25.5)
Apprendre comment préparer et produire un document audiovisuel (reportage photographique, film, acétates, diaporama, etc.)	0 (0)	16 (12.0)	56 (42.1)	20 (15.0)	41 (30.8)
Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche	0 (0)	9 (6.8)	71 (53.4)	13 (9.8)	40 (30.1)
Apprendre les principes et les techniques d'une bonne communication verbale (exposé, conférence, rapport d'un travail de recherche avec ou sans utilisation de moyens audiovisuels)	0 (0)	6 (4.5)	71 (53.4)	20 (15.0)	36 (27.1)
Apprendre à écrire un texte	1 (0.8)	7 (5.3)	72 (54.1)	22 (16.5)	31 (23.3)
Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide	2 (1.5)	16 (12.0)	38 (28.6)	37 (27.8)	40 (30.1)
Apprendre à prendre des notes	2 (1.5)	12 (9.0)	62 (46.6)	21 (15.8)	36 (27.1)
Apprendre à utiliser un ordinateur	3 (2.3)	10 (7.5)	26 (19.5)	26 (19.5)	68 (51.2)

5.3 Si on compare les points de vue des étudiants dans leur ensemble à ceux du personnel préposé aux ressources (sans faire de distinctions dans les fonctions exercées par les personnes), on obtient les hiérarchies suivantes.

TABLEAU 89

Hiérarchie des besoins des étudiants: points de vues comparés des étudiants et du personnel préposé aux ressources. N, % et % ajusté par rapport à la mention: "Grandement besoin"

	ETUDIANTS				PREPOSES			
Besoin	N	%	% ajusté	Rang	N	%	% ajusté	Rang
Apprendre à travailler avec des fiches	538	12.3	13.2	13	60	45.1	61.2	9
Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte	1514	34.6	35.3	7	77	57.9	77.8	2
Apprendre à se servir des ressources qu'offre une bibliothèque (fichier, catalogue, index, etc.)	981	22.4	22.9	12	89	66.9	84.8	1
Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée ou systématique	1866	42.7	44.1	5	72	54.1	72.7	3
Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels (caméras, rétro-projecteurs, magnétophones, etc.)	1483	33.9	35.1	8	48	36.1	49.0	11
Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document audiovisuel (film, émission de radio ou de télévision, diaporama, etc.)	1381	31.6	32.8	9	61	45.9	61.6	8

Apprendre comment préparer et produire un document audio-visuel (reportage photographique, film, acétates, diaporama, etc.)	2107	48.2	50.7	1	56	42.1	60.9	10
Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche	1585	36.2	37.2	6	71	53.4	76.3	5
Apprendre les principes et les techniques d'une bonne communication verbale (exposé, conférence, rapport d'un travail de recherche avec ou sans utilisation de moyens audiovisuels)	1929	44.1	45.9	3	71	53.4	73.2	6
Apprendre à écrire un texte	1279	29.2	30.0	10	72	54.1	70.6	4
Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide	2101	48.0	49.6	2	38	28.6	40.9	12
Apprendre à prendre des notes	1000	22.9	23.3	11	62	46.6	63.9	7
Apprendre à utiliser un ordinateur	1868	42.7	47.4	4	26	19.5	40.0	13

5.4 Par ailleurs, si on compare les réponses des étudiants à celles des préposés, touchant les objets à propos desquels les étudiants n'auraient aucunement ou très peu besoin d'aide, on se rend compte que les deux groupes de répondants donnent des réponses bien différentes.

Pour les étudiants, les 5 énoncés où l'on trouve les plus fortes porportions de répondants qui disent n'avoir aucunement ou très peu besoin d'aide sont les suivants:

	N	%	% ajusté
1. Apprendre à prendre des notes	3190	73.0	74.2
2. Apprendre à se servir des ressources de la bibliothèque	3002	68.6	70.2
3. Apprendre à écrire un texte	2843	65.0	66.6
4. Apprendre à travailler avec des fiches	2821	64.5	69.0
5. Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte	2565	58.6	59.8

Pour les préposés, c'est à propos des cinq aspects suivants que les étudiants auraient le moins besoin d'aide, selon eux:

	N	%	% ajusté
1. Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels	32	24.1	32.7
2. Apprendre à travailler avec des fiches	22	16.5	22.4
3. Apprendre les principes et techniques de la lecture rapide	18	13.5	19.4
4. Apprendre comment préparer et produire un document AV	16	12.0	16.2
5. Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document AV	16	12.0	17.4

B - COMMENTAIRES

1. C'est d'abord auprès de leurs camarades que les étudiants vont chercher l'aide dont ils ont besoin pour la réalisation d'un travail scolaire ou pour surmonter des difficultés dans leurs études. Quoi de plus naturel que de s'adresser à ses pairs pour obtenir du soutien ou un coup de pouce? Le réseau d'amitié constitue la première et la plus accessible ressource pour l'étudiant. La familiarité, la connivence, la similitude de préoccupations favorisent le contact, assurent la pertinence des échanges, l'efficacité des interventions.

2. Immédiatement après les camarades, les professeurs sont les interlocuteurs privilégiés des étudiants. Ce qui est aussi dans l'ordre des choses. Cependant 58% des répondants estiment qu'ils n'ont pas assez de conversations ou de discussions avec leurs professeurs au sujet de leurs études. Cette opinion se trouve légèrement plus répandue chez les étudiants du secteur général. Sans chercher à torturer les statistiques, pourrait-on y voir la confirmation d'un phénomène observable au ras de la vie quotidienne: dans nos collèges, la cohésion est habituellement plus grande au sein des programmes professionnels... En effet, au-delà du caractère plus homogène et plus durable des groupes qui se forment, les cours et les activités rattachés à la spécialité favorisent une plus grande interaction entre étudiants et professeurs, notamment dans des locaux qui, parfois, sont pratiquement réservés à leur usage exclusif...

3. L'attitude à l'endroit du personnel préposé aux ressources vaut d'être commentée un peu plus longuement. Les étudiants, en effet, sollicitent très peu souvent le concours de ce personnel, moins souvent même que celui de leurs parents. Pour bien interpréter cette situation de fait, on doit prendre en considération plusieurs facteurs, tels le nombre de personnes en cause, les tâches et responsabilités qu'elles assument, la fréquence des rapports qu'elles sont normalement appelées à avoir

avec les étudiants dans l'exercice de leurs fonctions*. Autrement dit: il n'entre pas dans les attributions de tous les préposés aux ressources d'établir une relation directe avec les étudiants. Les services assumés par plusieurs sont d'ordre administratif ou visent à assurer le maintien d'une infrastructure nécessaire au bon fonctionnement du collège et de ses diverses composantes. Ainsi, quand il est question d'interaction avec les étudiants, la situation d'un bibliothécaire affecté à des opérations de catalogage ou d'indexation est évidemment très différente de celle d'un bibliothécaire de références en contact permanent avec les usagers...

4. Les forts taux d'étudiants qui n'ont pas répondu à la question de savoir s'ils avaient suffisamment d'échanges avec le DSP ou ses adjoints, le personnel de la bibliothèque et de l'audiovisuel, les aides pédagogiques individuels ou les conseillers d'orientation (cf. tableau 80, p. 347), ne sauraient passer inaperçus. Traduisent-ils un désintérêt pour une communication accrue avec cette catégorie de personnel? Expriment-ils une perplexité à cause de la diversité de fonctions remplies par ces personnes? Sont-ils le reflet d'une conviction qu'auraient ces étudiants qu'ils ne peuvent pas recourir aux bons offices de ces personnes?

   Il semble clair, en tout cas, qu'il ne s'agit pas d'abord d'un jugement négatif sur leur compétence professionnelle (cf. tableau 81, p. 350). Jouerait davantage le motif qu'on préfère "travailler seul", expression plutôt ambiguë et qui pourrait bien, selon nous, avoir une double acception: travailler de façon individuelle ou entre étudiants seulement. Des expériences

---

* Ainsi pour quelqu'un qui habite chez ses parents c'est quotidiennement et d'une façon toute naturelle qu'il peut entrer en contact avec des camarades, ses professeurs et ses parents , échanger avec eux au sujet de ses études, solliciter leur aide et support. Le recours à un préposé suppose une démarche plus exceptionnelle, plus réfléchie, moins spontanément inscrite dans le circuit des contacts réguliers vécus par les étudiants.

malheureuses ont pu également exercer une influence déterminante: le manque d'intérêt ou de disponibilité du personnel est fréquemment invoqué non seulement dans les statistiques du tableau no 81 mais dans des commentaires libres. Plusieurs étudiants prennent à partie le comportement de certains préposés. Atmosphère impersonnelle et froide, attitude hautaine ou arrogante, impression qu'on les dérange, façon cavalière de répondre à des demandes sont les reproches qui reviennent le plus fréquemment sous la plume de ces répondants*. Ces griefs se trouvent tempérés cependant par des témoignages plus positifs et par cette observation d'un étudiant qui note que "les préposés ont beaucoup d'étudiants à satisfaire..."

5. Quand on examine, dans le tableau no 79 (p. 346), les statistiques relatives aux aides pédagogiques individuels, conseillers d'orientation, etc., on ne peut se défendre d'un réflexe d'étonnement: comment expliquer les très fortes proportions d'étudiants qui disent ne jamais s'adresser à ces personnes ou alors très rarement? A vrai dire, il nous semble que ces données se comprennent parfaitement si on se réfère au statut et aux fonctions de ces personnes: jusqu'à maintenant** en tout cas, celles-ci ont généralement mis l'accent sur des interventions individuelles et leurs services apparaissent, à tort ou à raison, réservés aux étudiants en difficulté. D'où le caractère logique des résultats présentés dans ce tableau. Il reste tout de même que 39% de nos répondants nous ont dit avoir déjà eu effectivement recours aux services de ces catégories de personnel.

---

* Faisons un rapprochement qui ne manque pas de piquant: interrogés sur les réactions qu'ils éprouvent quand des étudiants sollicitent leur aide (cf. p. 366) 55 préposés (56% ajusté) estiment que souvent "les étudiants veulent trop s'éviter des efforts et comptent trop sur les préposés".

** La Commission des A.P.I. vient tout juste de faire le point sur le rôle des aides pédagogiques individuels dans les collèges. Elle a consigné le résultat de ses analyses dans un important rapport: L'aide pédagogique, une réalité en pleine évolution. Montréal, Fédération des cégeps, décembre 1977. 3 volumes.

6. Concernant l'aide que les étudiants disent avoir reçue (cf. p. 355), on remarque que celle-ci se rapporte surtout à la compréhension d'idées, de notions, de théories ou à des activités pédagogiques qui prennent une place importante dans la plupart des programmes d'études c'est-à-dire les expériences en laboratoires ou en ateliers; une aide très étroitement liée au contenu des cours. Quand on examine les objets à propos desquels les étudiants disent avoir reçu le moins d'aide, on constate qu'ils touchent à des domaines à la fois plus personnels, plus exceptionnels ou plus fondamentaux: "développer une méthode de travail bien à soi" ou "identifier les causes de difficultés éprouvées dans les études en général ou dans une matière en particulier". Qu'on prenne bien garde toutefois: ne pas avoir reçu d'aide peut signifier qu'on n'avait pas de tels problèmes; qu'on n'en était pas conscient; qu'on éprouvait un besoin mais qu'on n'a pas sollicité l'intervention de personnes qui auraient pu apporter leur concours... D'où, il y a lieu d'être circonspect dans l'analyse de ces résultats.

7. A propos de l'aide fournie par les préposés, nous nous contenterons d'attirer l'attention sur trois points:

7.1 les statistiques - nous le soulignons à nouveau - présentent un amalgame de réponses fournies par des personnes qui n'ont pas toutes le même rapport fonctionnel avec les étudiants*; on en a la preuve quand on scrute les résultats relatifs au nombre d'étudiants aidés (p. 358) et au nombre d'heures consacrées à de telles démarches (p. 359): dans les deux cas, les extrêmes sont très révélateurs;

7.2 invités à porter un jugement de valeur sur l'aide qu'ils ont apportée, les préposés se montrent fort positifs dans leur appréciation: il leur a été facile de fournir l'aide demandée, ils estiment avoir répondu aux attentes des étudiants, ils se sont perfectionnés à travers ces expériences.

---

* Pour avoir un portrait plus précis de la situation, il faudrait donc tenir compte des secteurs d'activité, des catégories d'employés, des fonctions exercées...

Les seules ombres au tableau: quand ils considèrent n'avoir pas satisfait les attentes des étudiants, c'est qu'ils avaient eu de la difficulté à bien définir la demande, avaient manqué de ressources ou de temps.

7.3 Les deux besoins pour lesquels les préposés ont dit avoir été le plus fréquemment mis à contribution sont: a) trouver la documentation nécessaire à un travail; b) apprendre à manipuler des instruments ou des appareils. Contribution qui correspond aux fonctions exercées par une bonne proportion des préposés qui ont répondu à notre enquête.

8. Touchant les besoins des étudiants, nous formulerons les commentaires suivants:

8.1 le dispositif de la question invitait les étudiants à se prononcer sur treize aspects différents en recourant à 4 catégories de réponse: "aucunement", "très peu" ou "grandement besoin d'aide" et: "J'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou moins urgent": c'est dire que les étudiants devaient normalement exprimer des besoins qu'ils ressentaient, dont ils étaient conscients et qu'ils jugeaient prioritaires;

8.2 les réponses des étudiants permettent d'établir une hiérarchie dans la liste des treize besoins (cf. pp. 367 ss.) mais il ne faudrait pas se préoccuper uniquement de ce "classement": quand 30% des répondants estiment qu'ils auraient grandement besoin d'aide pour "apprendre à écrire un texte", cet énoncé vient au 10e rang seulement dans l'ordre des priorités mais comment ne pas être impressionné par le fait que trois étudiants sur dix expriment un grand besoin à cet égard! D'où ne faut-il pas glisser trop rapidement sur les besoins qui viennent à la fin de la liste: les proportions d'étudiants sont ici plus significatives que la mise en rang des énoncés;

8.3 pour plusieurs des aspects, nous avons pu démontrer que le besoin décroît avec le nombre de sessions passées au collège*: mûrissement naturel? impact du collège qui commence à se faire sentir? en tout cas, on aurait raison d'apporter une attention spéciale aux nouveaux arrivants...

8.4 la perception que les préposés ont des besoins des étudiants fait vraiment contraste avec celle des principaux intéressés (cf. pp. 378 ss.). Les étudiants expriment en priorité des attentes qui sont de l'ordre du support technique (e.g. lecture rapide, utilisation de l'audiovisuel, recours à l'informatique); tout se passe comme s'ils désiraient qu'on leur donne des outils qui leur permettraient de fonctionner de façon autonome; du côté des préposés, on met en tête de liste des habiletés plus traditionnelles, plus classiques comme l'utilisation des ressources de la bibliothèque, le décodage d'un texte, l'étude ordonnée d'une question...

8.5 les étudiants se sont prononcés à partir d'une liste préétablie: certains nous ont fait savoir, à travers des commentaires libres souvent bien tournés, que notre liste était loin d'épuiser le sujet; qu'on en juge par les propos qui suivent:

---

* Une seule exception: pour ce qui est de la lecture rapide, le besoin se développerait avec le nombre d'années passées au collège...

- "Je crois fermement, qu'avant de s'intéresser à ces "choses" comme vous le faites, vous devriez vous intéresser directement et étroitement aux étudiants eux-mêmes et à tous les problèmes qu'ils affrontent au cégep. Ce serait encore beaucoup plus profitable pour NOUS ETUDIANTS. La question humaine au cégep est beaucoup plus importante que celle des "techniques" et des "machines". Il serait grand temps que l'on consulte les étudiants face à la propagande bourgeoise que cette institution "fuckée" (conne en bon français) s'entête à diffuser. Nous sommes fatigués que l'on fasse semblant de s'occuper de nos besoins, alors que nos besoins sont là et vous font peur. Ne croyez surtout pas que je suis communiste, marxiste ou autre groupement politique, je suis seulement une fille qui est écoeurée d'être obligée et qui voudrait commencer à faire ce qu'elle aime".

- "Peut-être que si vous vous en serviez pour dire aux professeurs qu'est-ce qu'ils pourraient faire pour rendre leurs cours plus intéressants, alors le questionnaire vaudra quelque chose mais je crois que vous ne vous occupez pas des vrais problèmes étudiants par exemple, le climat qui règne dans le collège et aussi la place qu'occupent les étudiants dans les mécanismes de prise de décision car on est supposé mettre l'accent sur le bien-être des étudiants dans les CEGEPS mais c'est pas du tout ce qui s'y passe. Les étudiants sont plutôt considérés comme des débiles incapables de faire la part des choses ou de prendre des responsabilités. C'est sur ces points qu'il devrait y avoir des enquêtes et non sur le sujet que vous avez choisi car ce n'est qu'une diversion ou une pilule bonbon que vous faites bouffer aux étudiants pour leur faire croire qu'on s'occupe d'eux autres".

* "Je continue à dire que le milieu C.E.G.E.P. est complètement dépersonnalisé. C'est un autre exemple de la bureaucratie bête et pesante. Le milieu C.E.G.E.P. n'est pas du tout adapté aux besoins de l'étudiant. Ce n'est qu'un milieu artificiel et un établissement de sélection pour l'Université, s'il fallait faire le bilan véritable du C.E.G.E.P. auprès des étudiants, qu'on s'évertue à ne pas informer afin de les garder bien tranquilles. La plupart du temps l'étudiant est <u>bafoué dans ses droits</u> et on ne tient évidemment pas compte de son avis. Il serait temps pour vous autres, espèces de bureaucrates, de faire un examen de conscience pour savoir si vous servez vraiment l'étudiant et si vous le traitez comme un être humain. Il serait bien temps que vous teniez compte des études faites par plusieurs organismes qui se rattachent aux milieux de l'éducation. Si vous voulez construire une société solide commencez par tenir compte de ses bases".

Ces commentaires, bien sûr, portent sur le thème général de notre recherche et ils prennent une tournure plutôt négative. Mais ils nous font bien sentir que lorsqu'il est question de leurs besoins, de leurs droits, de leurs revendications, les étudiants ne sauraient rester impassibles. Leurs propos sont empreints d'une forte charge émotive qu'on retrouve également dans les réactions positives face à notre enquête:

- "Félicitations pour votre étude, car je croyais qu'il y avait personne qui se préoccupait de nous les étudiants".

- "J'espère que ce sondage permettra aux éventuels dirigeants de constater les besoins <u>primordiaux</u> des étudiants et de veiller à les satisfaire le plus possible et le mieux possible".

- "Je trouve consolant que quelqu'un s'occupe enfin de l'opinion des étudiants. Les plus concernés, c'est nous; les moins consultés c'est nous. Pour ma part, j'ai été assez bien dirigée dans l'utilisation des ressources didactiques mais il existe toujours une grande place pour l'amélioration. La seule chose que je déplore, c'est le manque de communication entre les étudiants et les personnes qualifiées dans ce domaine".

- "Je suis enthousiasmé par votre sondage p.c.q. je crois que la pédagogie comme telle est inexistante à l'intérieur des C.E.G.E.P. Le C.A. approuve ce qu'il veut et rejette ce qu'il veut, les profs se "foutent" éperdument des étudiants dans la plupart des cas. Le C.E.G.E.P. n'est pas fait pour les étudiants. Il est façonné à l'image des directeurs et des personnes qui ont le pouvoir décisionnel. Les personnes présentement à la direction des collèges ne sont pas là pour servir l'étudiant mais pour lui dire "WOW" ti gars. Lorsque le C.E.G.E.P. sera vraiment construit et dirigé entièrement pour les étudiants et non pas pour les directeurs, alors on pourra commencer à parler de pédagogie. Je parle en connaissance de cause, puisque j'étais directement en contact avec tout le personnel de la direction autant administratif que pédagogique ou audio en tant que responsable de Radio-Collège de ...... Merci et bonne chance p.c.q. vous avez du travail...".

En somme, plusieurs étudiants lancent un message très net: vous ne vous intéressez pas vraiment à nous, vous ne cherchez pas à connaître nos besoins et nos attentes véritables. Voilà pourquoi certains ont suggéré de faire suivre notre recherche d'autres enquêtes qui auraient pour objets des réalités comme la qualité de la vie étudiante et des services aux étudiants, les relations humaines à l'intérieur du collège, l'évaluation des différentes facettes de l'enseignement. Ils plaident en somme pour un élargissement de la problématique de leurs besoins*: à l'intérieur du champ strictement pédagogique comme tel et au-delà de ce champ. Mais déjà à partir des attentes qu'ils ont formulées en répondant à notre questionnaire, les étudiants tracent tout un programme, toute une gamme d'interventions possibles dans le champ strictement pédagogique.

C - Autres éléments de bibliographie

Cf. pp. 264-265.

---

* A ce sujet. on aura intérêt à consulter l'article de M. Hermann Guy: "Les besoins d'aide manifestés par les étudiants des collèges de l'Est du Québec", Prospectives vol. 13, no 4, décembre 1977, pp. 211-219 et l'étude Mme Louise Landry (et autres): Une conception des objectifs de développement en éducation (fondements théoriques). Montréal, Fédération des cégeps, Commission des psychologues et des conseillers d'orientation, février 1977, 81 p.

8

Aide pédagogique aux professeurs

Nous avons cherché à déterminer de quel genre de soutien pédagogique les professeurs bénéficient dans leurs activités professionnelles et quels peuvent être leurs attentes ou leurs besoins à cet égard. Nous les avons donc interrogés sur les réseaux de communication qu'ils établissent, la nature et la qualité de l'aide qu'ils obtiennent présentement ainsi que sur le genre d'aide qu'ils souhaiteraient éventuellement recevoir. Nous avons également posé quelques questions aux préposés aux ressources sur le thème de l'aide pédagogique aux professeurs. Voici ce qui ressort des réponses fournies par les deux groupes de répondants.

A - LES RESULTATS

1. Les réseaux de communication des professeurs

1.1 A qui les professeurs parlent-ils: a) lorsqu'ils préparent un cours ou font l'essai d'une innovation (nouvelle technique, nouveau procédé d'évaluation de l'apprentissage, etc.)? b) lorsque, pour quelque raison que ce soit, ils doivent résoudre des problèmes particuliers ou surmonter des difficultés dans leur pratique de l'enseignement? (P48-49). Les statistiques présentées dans les tableaux 90 et 91 (pp. 393-394) font bien voir que c'est d'abord et avant tout aux collègues que l'on s'adresse, puis au responsable de la coordination départementale. Tous les autres interlocuteurs énumérés viennent très loin derrière: DSP ou adjoints, conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique, préposés à la documentation audiovisuelle, préposés à la documentation écrite et préposés à l'informatique. Dans le cas de ces trois catégories de préposés, on remarquera le fort taux de répondants qui ont encerclé la mention "jamais".

1.1.1 Dans le cas des préposés à l'informatique, des conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique et même des préposés à la documentation audiovisuelle (pour une des deux questions), les professeurs qui enseignent dans les plus petits collèges de notre échantillon sont proportionnellement plus nombreux à encercler la mention: "ne s'applique pas".

TABLEAU 90

A QUI LES PROFESSEURS PARLENT LORSQU'ILS PREPARENT UN COURS

OU FONT L'ESSAI D'UNE INNOVATION

REPONSES DES 395 PROFESSEURS

FREQUENCE / PERSONNES	Jamais N et (%)	Rarement N et (%)	Parfois N et (%)	Souvent N et (%)	Ne s'applique pas N et (%)	Sans réponse N et (%)
Collègues	14 (3.5)	12 (3.0)	76 (19.2)	259 (65.6)	8 (2.0)	26 (6.6)
Responsable de la coordination départementale	51 (12.9)	41 (10.4)	80 (20.3)	147 (37.2)	31 (7.8)	45 (11.4)
Préposés à la documentation écrite	217 (54.9)	58 (14.7)	38 (9.6)	12 (3.0)	27 (6.8)	43 (10.9)
Préposés à la documentation audiovisuelle	201 (50.9)	68 (17.2)	51 (12.9)	12 (3.0)	25 (6.3)	38 (9.6)
Préposés à l'informatique	269 (68.1)	26 (6.6)	13 (3.3)	2 (.5)	46 (11.6)	39 (9.9)
Conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique	180 (45.6)	51 (12.9)	46 (11.6)	15 (3.8)	48 (12.2)	55 (14.0)
Directeur des services pédagogiques ou adjoints	173 (43.8)	78 (19.7)	62 (15.7)	40 (10.1)	11 (2.8)	31 (7.9)

TABLEAU 91

A QUI LES PROFESSEURS PARLENT QUAND ILS DOIVENT RESOUDRE DES PROBLEMES OU SURMONTER DES DIFFICULTES DANS LEUR PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

REPONSES DES 395 PROFESSEURS

FREQUENCE / PERSONNES	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Ne s'applique pas	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Collègues	20 (5.1)	18 (4.6)	98 (24.8)	237 (60.0)	5 (1.3)	17 (4.3)
Responsable de la coordination départementale	59 (14.9)	44 (11.1)	82 (20.8)	150 (38.0)	23 (5.8)	37 (9.4)
Préposés à la documentation écrite	268 (67.8)	39 (9.9)	17 (4.3)	2 (.5)	28 (7.1)	41 (10.4)
Préposés à la documentation audiovisuelle	271 (68.6)	32 (8.1)	24 (6.1)	0	27 (6.8)	41 (10.4)
Préposés à l'informatique	280 (70.9)	16 (4.1)	5 (1.3)	2 (.5)	50 (12.7)	42 (10.6)
Conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique	188 (47.6)	43 (10.3)	44 (11.1)	15 (3.8)	54 (13.7)	51 (12.9)
Directeur des services pédagogiques ou adjoints	183 (46.3)	59 (14.9)	68 (17.2)	41 (10.4)	15 (3.8)	29 (7.3)

1.1.2 Pour ce qui est du DSP et de ses adjoints, les professeurs des plus petits collèges s'adressent davantage à eux que leurs collègues des plus gros établissements.

TABLEAU 92

Professeurs qui parlent au DSP ou à ses adjoints lorsqu'ils préparent un cours ou font l'essai d'une innovation. Répartition des réponses des professeurs selon la taille des établissements où ils enseignent

Professeurs de ...	Jamais ou Rarement	Parfois ou Souvent	Ne s'applique pas	Total
Collèges plus "gros" (1 000 étudiants et plus)	208 (77.6) (82.9)	49 (18.3) (48.0)	11 (48.0) (100.0)	268 (73.6)
Collèges plus "petits" (moins de 1 000 étudiants)	43 (44.8) (17.1)	53 (55.2) (52.0)	0 (0) (0)	96 (26.4)
TOTAL	251 (69.0)	102 (28.0)	11 (3.0)	364 (100.0)

X^2 = 49.37221; P ≤ .0000; V de Cramer: .36829

TABLEAU 93

Professeurs qui parlent au DSP ou à ses adjoints lorsqu'ils doivent résoudre des problèmes ou surmonter des difficultés dans leur pratique de l'enseignement
Répartition des réponses des professeurs selon la taille des établissements où ils enseignent

Professeurs de ...	Jamais ou Rarement	Parfois ou Souvent	Ne s'applique pas	Total
Collèges plus "gros" (1 000 étudiants et plus)	201 (75.0) (83.1)	54 (20.1) (49.5)	13 (4.9) (86.7)	268 (73.2)
Collèges plus "petits" (moins de 1 000 étudiants)	41 (41.8) (16.9)	55 (56.1) (50.5)	2 (2.0) (13.3)	98 (26.8)
TOTAL	242 (66.1)	109 (29.8)	15 (4.1)	366 (100.0)

$X^2 = 44.49969$; $P \leqslant .0000$; V de Cramer = .34869

1.2 Est-on satisfait de pareille situation? Les réponses à la question no 52 du questionnaire des professeurs permettent de jeter un certain éclairage sur ce sujet puisque nos répondants avaient à se prononcer sur le volume d'échanges et de communication entre les professeurs et les divers interlocuteurs énumérés précédemment. Des données du tableau 94 (p. 398), on peut dégager quelques observations d'ordre général:

1.2.1 près de 60% de nos répondants (professeurs) estiment qu'il y a juste assez d'échanges entre les professeurs et leurs collègues ou responsables de la coordination départementale: on pourrait considérer qu'on est satisfait de la situation présente;

1.2.2 plus de 40% des répondants trouvent qu'il n'y a pas assez d'échanges entre les professeurs et le DSP ou ses adjoints de même qu'avec les préposés à la documentation audiovisuelle;

1.2.3 dans le cas des relations avec les préposés à la documentation écrite et les conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique c'est dans des proportions de 36.7% et de 30.6% que les professeurs jugent qu'il n'y a pas assez d'échanges;

1.2.4 pour ce qui est des préposés à l'informatique, ce qui retient surtout l'attention ce sont les chiffres qu'on retrouve dans les colonnes 4 et 5: "ne s'applique pas" (N = 166 ou 42.0%) et "sans réponse" (N = 103 ou 26.0%).

En somme, on considère qu'il y assez de communication avec ses pairs et pas assez avec les autres catégories d'interlocu-

TABLEAU 94

LES PROFESSEURS ESTIMENT-ILS AVOIR ASSEZ DE COMMUNICATION OU D'ECHANGES AVEC SEPT CATEGORIES D'INTERLOCUTEURS?

ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

FREQUENCE DES ECHANGES / INTERLOCUTEURS	Trop N et (%)	Assez N et (%)	Pas assez N et (%)	Ne s'applique pas N et (%)	Sans réponse N et (%)
Collègues	4 (1.0)	234 (59.2)	143 (36.2)	1 (.3)	13 (3.3)
Responsable de la coordination départementale	3 (.8)	229 (58.0)	109 (27.6)	23 (5.8)	31 (7.9)
Préposés à la documentation écrite	4 (1.0)	90 (22.8)	145 (36.7)	83 (21.0)	73 (18.5)
Préposés à la documentation audio-visuelle	4 (1.0)	108 (27.3)	160 (40.5)	57 (14.4)	66 (16.7)
Préposés à l'informatique	3 (.8)	33 (8.4)	90 (22.8)	166 (42.0)	103 (26.0)
Conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique	7 (1.8)	71 (18.0)	121 (30.6)	120 (30.4)	76 (19.3)
Directeur des services pédagogiques ou adjoints	6 (1.5)	117 (29.6)	174 (44.1)	41 (10.4)	57 (14.5)

teurs. Dans ce dernier cas, il faut porter attention aux taux des réponses combinées pour les mentions "ne s'applique pas" et "sans réponse": ceux-ci varient de 24.9% (DSP ou adjoints) à 68% (préposés à l'informatique).

1.2.5 Quand on tient compte de la taille des établissements, on se rend compte que les professeurs qui enseignent dans les plus gros collèges de notre échantillon sont proportionnellement plus nombreux à trouver qu'ils n'ont pas assez de communication avec les préposés à la documentation écrite, avec les préposés à la documentation audiovisuelle, le DSP ou ses adjoints*.

Pas assez de communication avec	Professeurs enseignant dans les collèges comptant moins de 1 000 étudiants		Professeurs enseignant dans les collèges comptant 1 000 étudiants et plus		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Préposés à la documentation écrite	26	28.6	119	51.5	145	45.0
Préposés à la documentation AV	33	35.5	127	53.8	160	48.6
DSP et ses adjoints	40	40.0	134	56.3	174	51.5

1.2.6 C'est dans les établissements plus petits qu'on dénombre la plus forte proportion de professeurs qui encerclent la mention "ne s'applique pas" quand il est question des préposés à l'informatique et des conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique*.

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$.

1.3 On a cherché à identifier (P-53) quelles peuvent être les raisons qui empêchent les professeurs de communiquer avec certaines personnes-ressources dont ils souhaiteraient recevoir l'aide, soit dans la préparation de leurs cours, soit à l'occasion de difficultés qu'ils éprouvent. Cent cinquante-huit professeurs (40%) ont estimé que la question ne les concernait pas.

Quant à ceux qui ont donné leur point de vue sur les raisons d'une communication insuffisante, on trouvera les résultats du dépouillement de leurs réponses dans le tableau 95, p. 401. Il en ressort que les raisons les plus fréquemment évoquées sont:

	N	%	% ajusté
- C'est que vous préférez travailler seul	183	46.3	82.8
- C'est à cause d'une information insuffisante sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre	174	44.1	85.0
- C'est à cause d'une insuffisante disponibilité de ces personnes	137	34.6	71.0
- C'est à cause d'un manque d'intérêt de ces personnes	127	32.1	69.0

1.3.1 On relève une seule différence significative suivant la taille des établissements: les professeurs des plus gros collèges sont proportionnellement plus nombreux à alléguer comme raison "une information insuffisante sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre" (cf. tableau 96, p. 402).

TABLEAU 95

POURQUOI LES PROFESSEURS NE COMMUNIQUENT PAS SUFFISAMMENT AVEC CERTAINES PERSONNES-RESSOURCES DONT ILS SOUHAITERAIENT RECEVOIR L'AIDE DANS LA PREPARATION DE LEURS COURS OU DANS LEURS DIFFICULTES

REPONSES DES 395 PROFESSEURS

RAISONS \ FREQUENCE	Jamais	Certains cas	Bon nombre de cas	Plupart des cas	Sans réponse
C'est à cause d'un manque d'intérêt de la part de ces personnes?	57 (14.4)* (31.0)**	83 (21.0) (45.1)	32 (8.1) (17.4)	12 (3.0) (6.5)	211 (53.4)
C'est à cause d'une information insuffisante sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre?	31 (7.8) (15.1)	86 (21.8) (42.0)	60 (15.2) (29.3)	28 (7.1) (13.7)	190 (48.1)
C'est parce que vous n'osez pas?	86 (21.8) (44.6)	80 (20.3) (41.5)	20 (5.1) (10.4)	7 (1.8) (3.6)	202 (51.1)
C'est qu'une communication accrue semblerait insolite, contraire aux habitudes?	91 (23.0) (50.0)	49 (12.4) (26.9)	27 (6.8) (14.8)	15 (3.8) (8.2)	213 (53.9)
C'est que vous préférez travailler seul(e)?	38 (9.6) (17.2)	108 (27.3) (48.9)	52 (13.2) (23.5)	23 (5.8) (10.4)	174 (44.0)
C'est à cause d'un manque de confiance en ces personnes?	88 (22.3) (45.1)	68 (17.2) (34.9)	32 (8.1) (16.4)	7 (1.8) (3.6)	200 (50.7)
Il y a une autre raison plus importante que les précédentes?	64 (16.2) (54.7)	21 (5.3) (17.9)	7 (1.8) (6.0)	25 (6.3) (21.4)	278 (70.4)
C'est à cause d'une insuffisance disponibilité de ces personnes?	56 (14.2) (29.0)	83 (21.0) (43.0)	42 (10.6) (21.8)	12 (3.0) (6.2)	202 (51.1)

* % calculé à partir de l'ensemble des professeurs (N = 395)

** Pourcentage ajusté: calculé en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse": N = 395 - x ("sans réponse").

TABLEAU 96

Communication insuffisante entre professeurs et personnes-ressources: nombres et pourcentages de professeurs qui invoquent la raison: "une information insuffisante sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre". Répartition des réponses des professeurs selon la taille des établissements où ils enseignent

	Jamais	Certains cas	Bon nombre ou la plupart des cas	Total
Professeurs enseignant dans les plus "petits" collèges	15 (28.3)	24 (45.3)	14 (26.4)	53 (25.9)
Professeurs enseignant dans les plus "gros" collèges	16 (10.5)	62 (40.2)	74 (48.7)	152 (74.1)
Total	31 (15.1)	86 (42.0)	88 (42.9)	205 (100.0)

X^2 = 12.94018; $P \leq .0015$; V de Cramer = .25124

2. Participation de certains préposés aux ressources aux travaux des professeurs

Nous avons réservé deux questions à l'examen des perceptions et opinions de nos répondants touchant la participation de certains préposés aux ressources aux travaux des professeurs. Dans un premier temps (P-41), les professeurs étaient invités à décrire le degré actuel d'implication des préposés à la documentation écrite et audiovisuelle (ou de certains d'entre eux); dans un second temps (P-42), on sollicitait leur avis sur le rôle le plus "engagé qu'ils auraient avantage à remplir "dans des conditions idéales". La juxtaposition des réponses aux deux questions est éclairante:

	Actuellement (R) N	Actuellement (R) en % et % ajusté	Idéalement (D) N	Idéalement (D) en % et % ajusté	Ecart (D-R) en % et % ajusté
Se borner à remplir les commandes de matériel faites par les professeurs	42	(10.6) (11.7)	1	(0.3) (0.3)	-10.3 -11.4
Donner au besoin des renseignements ou conseils relevant de leur compétence technique	88	(22.3) (24.6)	24	(6.1) (6.5)	-16.2 -18.1
Prendre l'initiative d'attirer l'attention des professeurs sur le matériel didactique disponible	100	(25.3) (27.9)	155	(39.2) (42.0)	13.9 14.1
Apporter leur aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs qui le demandent	52	(13.2) (14.5)	82	(20.8) (22.2)	7.6 7.7
Offrir de l'aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs en général	16	(4.1) (4.8)	81	(20.5) (22.0)	16.4 17.5

2.1 Il ressort de ces données que les professeurs interrogés - pris dans leur ensemble - souhaitent que les préposés aux ressources (certains d'entre eux tout au moins) se montrent plus "entreprenants" dans leurs relations avec eux. On notera que 60 répondants (15.2%) ne savaient pas le rôle que jouent actuellement les préposés aux ressources et que 26 (6.6%) se disaient incapables de se prononcer sur le rôle qu'ils devraient jouer à ce point de vue. En outre 37 personnes (9.3%) n'ont pas répondu à la première question et 26 (6.6%) à la seconde.

2.2 L'examen des résultats en distinguant suivant la taille des établissements où enseignent les professeurs permet de dégager les constatations suivantes*:

2.2.1 pour ce qui a trait à la <u>situation actuelle</u>, on ne relève aucune différence significative entre les opinions des professeurs qui enseignent dans les "plus gros" collèges et celles de leurs collègues d'établissements comptant moins de 1 000 étudiants;

2.2.2 touchant le rôle le plus "engagé", que certains préposés auraient avantage à remplir ("dans des conditions idéales" précisait-on dans la question), les accents sont différents: les professeurs des plus petits collèges sont proportionnellement plus nombreux à soutenir que les préposés devraient prendre l'initiative d'attirer l'attention du corps professoral sur le matériel didactique disponible, tandis que les professeurs des collèges plus populeux sont proportionnellement plus nombreux à dire que les préposés devraient apporter leur aide sur le plan pédagogique non seulement aux professeurs qui le demandent mais à tous les professeurs en général.

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableaux non publies.

2.3 Les préposés aux ressources ont eux aussi exprimé leurs opinions sur cette question formulée dans les même termes que pour les professeurs (R-50 et R-51). Le dépouillement de leurs réponses nous a valu les résultats suivants:

TABLEAU 97

Opinions du personnel préposé aux ressources sur le rôle actuel et idéal de certains préposés à la documentation écrite et audiovisuelle dans leur participation aux travaux des professeurs.

Ensemble des 133 préposés

	Rôle actuel			Idéalement			Ecart (D-R)		
	N	%	% ajusté	N	%	% ajusté	N	%	% ajusté
Ils se bornent à remplir les commandes de matériel faites par les professeurs	5	3.8	4.7	2	1.5	1.9	-3	-2.3	-2.8
Ils donnent au besoin des renseignements ou conseils relevant de leur compétence technique	22	16.5	20.8	7	5.3	6.8	-15	-11.2	-14.0
Ils prennent l'initiative d'attirer l'attention des professeurs sur le matériel didactique disponible	43	32.3	40.6	30	22.6	29.1	-13	-9.7	-11.5
Ils apportent leur aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs qui le demandent	17	12.8	16.0	26	19.5	25.2	9	6.7	9.2
Ils offrent de l'aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs en général	11	8.3	10.4	32	24.1	31.1	21	15.8	20.7
Je ne sais pas	8	6.0	7.5	6	4.5	5.8	-2	-1.5	-1.7
Sans réponse	27	20.3	-	30	22.5	-	3	2.2	-

Nous n'avons relevé aucune différence significative suivant la fonction exercée ou la taille de l'établissement où oeuvrent nos répondants. Une confrontation des réponses des professeurs et des préposés nous permet de constater que:

2.3.1 professeurs et préposés s'entendent pour dire qu'idéalement les préposés à la documentation écrite et audiovisuelle (certains d'entre eux tout au moins) ne devraient pas se borner à remplir les commandes de matériel faites par les professeurs ou à donner des renseignements ou conseils relevant de leur compétence technique: pour les deux catégories de répondants l'écart entre ce qui apparaît DESIRABLE et la REALITE est négatif;

2.3.2 professeurs et préposés s'accordent également à dire qu'idéalement ces catégories de préposés devraient, plus qu'ils ne le font actuellement, apporter leur aide au plan pédagogique non seulement aux professeurs qui le demandent mais à tout le corps professoral en général: écarts D-R = positifs dans les deux cas;

2.3.3 pour ce qui est du troisième énoncé (attirer l'attention sur le matériel didactique disponible) il semble bien y avoir divergence de vues entre professeurs (D - R = + 14.1% ajusté) et préposés aux ressources (D - R = -11.5% ajusté): le personnel des ressources dans une forte proportion (40.6% ajusté) estime que ces préposés remplissent déjà ce rôle et que c'est là le plus loin qu'ils peuvent aller <u>dans les circonstances présentes</u>, les avis étant très partagés pour ce qui est

de la situation idéale (les énoncés 3, 4 et 5 recueillant respectivement 29.1, 25.2 et 31.1% ajustés des suffrages) tandis que chez les professeurs c'est le rôle le plus engagé que le plus fort contingent de répondants (42.0% ajusté) est disposé à confier à ces préposés;

2.3.4 enfin on peut noter aussi une différence d'accent pour ce qui est de l'idéal souhaitable quand on oppose les réponses des deux catégories de répondants à l'énoncé no 3 d'une part et aux énoncés 4 et 5 d'autre part:

Dans des conditions idéales le rôle le plus "engagé" des préposés à la documentation écrite et audiovisuelle devrait être	Professeurs		Personnel des ressources	
	N	% ajusté	N	% ajusté
- Attirer l'attention sur la matériel didactique	155	42.0	30	29.1
- Aider sur le plan pédagogique les professeurs qui le demandent et offrir de l'aide aux professeurs en général	163	44.2	58	56.3

3. Aide reçue par les professeurs

3.1 Objets sur lesquels l'aide a porté

La question no 50 du questionnaire des professeurs était ainsi formulée: "Avez-vous reçu une aide réelle, digne de mention, de l'ensemble des personnes énumérées à la question précédente? (...) Si votre réponse est affirmative, veuillez indiquer ci-dessous à quels besoins ou à quels objectifs cette aide se rapportait". Deux remarques préalables s'imposent: 1° les personnes dont il est ici question sont celles dont on a déjà parlé, c'est-à-dire les collègues, les responsables de la coordination départementale, le DSP et ses adjoints, les conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique, les préposés à l'informatique, à la documentation écrite et audio-visuelle; 2° en fournissant sa réponse, la personne interrogée devait penser à l'aide reçue de l'ensemble de ces personnes. D'où il nous est impossible d'associer les résultats à une catégorie d'intervenants en particulier. Le dépouillement des réponses nous permet d'établir que parmi nos 395 répondants:

	N	%	Rang
(A) N'avaient pas reçu d'aide:	138	34.9%	
(B) Avaient reçu une aide en rapport avec les besoins ou objectifs suivants:			
Préciser les objectifs de vos cours	142	35.9	2
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	143	36.2	1
Préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises	61	15.4	5

	N	%	Rang
Trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants	99	25.1	3
Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	61	15.4	5
Elaborer un plan de recherche	25	6.3	12
Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	56	14.2	7
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	52	13.2	8
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	43	10.9	11
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	46	11.6	9
Améliorer les relations professeurs-étudiants	87	22.0	4
Utiliser l'ordinateur dans votre enseignement	19	4.8	13
Autres besoins ou objectifs	11	11.1	10

3.2 Quelques caractéristiques de l'aide reçue (P-51)

Invités à décrire l'aide ainsi reçue, nos répondants:

3.2.1 ont donné des avis partagés quant à son caractère systématique (par opposition à improvisée ou épisodique) comment en font foi les données suivantes:

		N	% ajusté (N = 246)
Aide systématique?	- Non	85	34.6
	- Un peu	40	16.3
	- Suffisamment	95	38.6
	- Remarquablement	26	10.6

Il reste que tout près de la moitié de ceux qui ont fourni des précisions à ce sujet ont trouvé l'aide reçue "suffisamment" voire "remarquablement" systématique.

3.2.2 ont estimé que, tout compte fait, l'aide reçue a été facile à obtenir: 90.5% de ceux qui ont donné leur point de vue sur la question ont jugé qu'il avait été "plutôt facile" (50.0%) voire "très facile" (40.5%) d'obtenir cette aide;

3.2.3 ont jugé, dans une proportion de 76.8%, que l'aide reçue les avait suffisamment ou remarquablement aidés à mieux atteindre leurs objectifs ou à s'en fixer de nouveaux.

4. Aide fournie par les préposés

4.1 Objets sur lesquels l'aide a porté

On a demandé aux préposés:
"Au cours de la session précédant celle-ci, vous a-t-il été donné d'aider des professeurs ou de collaborer avec eux dans les démarches énumérées plus bas?" (R-20). Les répondants devaient prendre en considération treize démarches et il était bien précisé dans la formulation même de la question qu'il devait s'agir en l'occurrence d'une aide apportée par eux dans le cadre normal de leurs fonctions et tâches habituelles, les activités spéciales visant le perfectionnement des enseignants étant traitées ailleurs dans le questionnaire.

Des résultats consignés dans le tableau 98, p. 412, nous pouvons mettre en relief les faits suivants:

4.1.1 le taux important de "sans réponse" qui n'est en aucun cas inférieur à 18%;

4.1.2 les démarches qui ont mobilisé le plus grand nombre de nos répondants sont: a) apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement (46.6%); b) trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement (40.6%); c) préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises (38.3%); d) préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs (28.6%); e) améliorer les relations professeurs-étudiants (24.8%);

TABLEAU 98

AIDE APPORTEE AUX PROFESSEURS PAR LE PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES AU COURS DE LA SESSION PRECEDENTE: DEMARCHES QUI ONT FAIT L'OBJET DE CETTE AIDE

LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Démarche \ Aide	Oui	Non	Sans réponse
Préciser les objectifs d'un cours	25 (18.8)	83 (62.4)	25 (18.8)
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	38 (28.6)	66 (49.6)	29 (21.8)
Préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises	51 (38.3)	54 (40.6)	28 (21.0)
Trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants	24 (18.0)	84 (63.2)	25 (18.8)
Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	25 (18.8)	82 (61.7)	26 (19.5)
Elaborer un plan de recherche	21 (15.8)	84 (63.2)	28 (21.0)
Identifier le style d'enseignement convenant le mieux à tel professeur	10 (7.5)	90 (67.7)	33 (24.8)
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	62 (46.6)	47 (35.3)	24 (18.0)
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	54 (40.6)	49 (36.8)	30 (22.5)
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	14 (10.5)	87 (65.4)	32 (24.1)
Améliorer les relations professeurs-étudiants	33 (24.8)	65 (48.9)	35 (26.3)
Utiliser l'ordinateur dans l'enseignement	6 (4.5)	91 (68.4)	36 (27.1)
Autres besoins ou objectifs	25 (18.8)	52 (39.1)	56 (42.1)

4.1.3 si l'on fait exception du dernier énoncé - "autres besoins ou objectifs" pour lequel le taux de sans réponse est le plus élevé -, on constate que pour toutes les autres démarches, très peu de répondants (entre 6 et 25 au maximum) avaient apporté de l'aide aux professeurs au cours de la session précédente;

4.1.4 les professionnels et les cadres ont été plus nombreux que les techniciens à apporter leur aide aux professeurs pour les 8 démarches ou objectifs que voici:

Objectif ou démarche	Techniciens	Cadres et professionnels	X^2 corrigé	P ≤
Préciser les objectifs d'un cours	3 (6.1)	21 (40.4)	14.51081	.0001
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	9 (18.8)	27 (54.0)	11.62083	.0007
Préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises	16 (32.0)	32 (65.3)	9.69800	.0018
Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	6 (12.2)	18 (35.3)	6.06988	.0138
Elaborer un plan de recherche	5 (10.6)	15 (29.4)	4.21427	.0401
Identifier les profils d'apprentissage des étudiants	2 (4.3)	12 (25.2)	6.79821	.0091
Améliorer les relations professeurs-étudiants	6 (13.6)	27 (55.1)	15.64762	.0001
Autres besoins ou objectifs	7 (20.0)	18 (50.0)	5.74793	.0165

4.1.5 les techniciens avaient été plus nombreux que les cadres et les professionnels à apporter leur aide pour une démarche:

	Techniciens	Cadres et professionnels	X^2 corrigé	P ≤
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	34 (69.4)	16 (34.0)	10.63425	.0011

Pour les quatre (4) autres démarches ou objectifs, les calculs statistiques ne révèlent aucune différence significative à $P \leq .05$.

4.2 Modalités à travers lesquelles la collaboration entre professeurs et personnel préposé aux ressources s'est établie (R-21)

Le tableau 99, p. 415 nous permet d'avoir une idée de certaines des modalités qui ont caractérisé la collaboration ou l'aide que le personnel préposé aux ressources a apportée aux professeurs. Si l'on exclut les mentions "sans réponse" et l'on analyse uniquement les précisions fournies par ceux qui avaient effectivement aidé des professeurs au cours de la session précédente, on peut constater que:

. l'initiative est généralement venue du ou des professeurs;

. la collaboration avec un seul professeur a été la modalité la plus fréquemment pratiquée;

. la collaboration avec l'ensemble du corps professoral ou quelques départements sont les modalités qui ont été les moins fréquentes;

. enfin c'est souvent, voire très souvent qu'une majorité des répondants concernés avaient apporté leur aide à quelques professeurs ou à un département.

TABLEAU 99

AIDE APPORTEE AUX PROFESSEURS PAR LE PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES:

A TRAVERS QUELLES MODALITES LA COLLABORATION S'EST ETABLIE

LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Modalités \ Fréquence	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Toujours	Sans réponse
L'initiative est venue du ou des professeurs	0 (0)	12 (9.0) (17.9)*	34 (25.6) (50.7)	15 (11.3) (22.4)	6 (4.5) (9.0)	66 (49.6)
Il s'agissait d'une collaboration avec ... un seul professeur	1 (0.8) (1.5)	6 (4.5) (8.8)	22 (16.5) (32.4)	32 (24.1) (47.1)	7 (5.3) (10.3)	65 (48.9)
... quelques professeurs	5 (3.8) (6.8)	28 (21.1) (37.8)	33 (24.8) (44.6)	8 (6.0) (10.8)	0 (0)	59 (44.4)
... un département	12 (9.0) (17.9)	21 (15.8) (31.3)	24 (18.0) (35.8)	9 (6.8) (13.4)	1 (0.8) (1.5)	66 (49.7)
... quelques départements	35 (26.3) (56.5)	17 (12.8) (27.4)	7 (5.3) (11.3)	3 (2.3) (4.8)	0 (0)	71 (53.4)
... l'ensemble du corps professoral	44 (33.1) (73.3)	12 (9.0) (20.0)	2 (1.5) (3.3)	1 (0.8) (1.7)	1 (0.8) (1.7)	73 (54.9)

* Pourcentage ajusté: établi en en tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse". Dans le tableau, le premier pourcentage est par rapport à l'ensemble des répondants (N = 133) et le second par rapport à ceux qui ont effectivement fourni des précisions où N = 133 -x ("sans réponse").

4.3 Nombre de professeurs aidés au cours de la session précédente (R-22)

Pour la réalisation des démarches décrites à la question no 20 (cf. p. 412), nos répondants avaient apporté leur aide et leur collaboration à un nombre de professeurs variant entre:

	N	% (N = 133)	% ajusté (N = 78)
1 et 4 professeurs	12	9.0	15.4
5 et 9 professeurs	18	13.5	23.1
10 et 14 professeurs	9	6.8	11.5
15 et 24 professeurs	20	15.0	25.6
25 et 49 professeurs	15	11.3	19.2
50 et 74 professeurs	4	3.0	5.1
75 professeurs et plus	0	0	-
Sans réponse	55	41.3	-

4.4 Nombre d'heures consacrées à cette aide aux professeurs (R-23)

Au cours de la session précédente et toujours pour ce qui a trait aux démarches énumérées à la question 20 (cf. supra), nos répondants estimaient avoir consacré à de telles démarches d'aide et de collaboration avec des professeurs:

	N	%(N = 133)	% ajusté (N = 72)
Moins d'une heure	0	0	0
Entre 1 et 9 heures	11	8.3	15.3
Entre 10 et 19 heures	9	6.8	12.5
Entre 20 et 29 heures	11	8.3	15.3
Entre 30 et 39 heures	6	4.5	8.3
Entre 40 et 49 heures	7	5.3	9.7
Entre 50 et 99 heures	14	10.5	19.4
Entre 100 et 199 heures	8	6.0	11.1
200 heures et plus	6	4.5	8.3
Sans réponse	61	45.8	-

Médiane = 37.8h.

C'est dire que 61.1% de ceux qui avaient aidé les professeurs au cours de la session précédente avaient consacré entre 1 et 49 heures; 19.4% entre 50 et 99 heures; 11.1% entre 100 et 199 heures et 8.3% deux cents heures et plus.

Il convient de noter que les cadres et les professionnels avaient consacré plus d'heures que les techniciens comme le démontrent les statistiques suivantes*:

---

*X^2 = 6.18003; P $\leq$ .0455; V de Cramer = .29928

Temps consacré à de l'aide aux professeurs

	Moins de 20h	Entre 20 et 49h	50h et plus	TOTAL
Techniciens	13 44.8 65.0	8 27.6 34.8	8 27.6 30.8	29 42.0
Cadres et professionnels	7 17.5 35.0	15 37.5 65.2	18 45.0 69.2	40 58.0
Total	20 29.0	23 33.3	26 37.7	69 100.0

4.5 Quelques opinions du personnel préposé aux ressources touchant cette aide apportée aux professeurs (R-24)

4.5.1 Demande d'aide précise ou floue?

"En général, la demande d'aide était-elle précise et bien fondée ou floue et improvisée?" Sur une échelle allant d'une "demande d'aide très floue et improvisée" à "très précise et très fondée", nos répondants étaient invités à décrire "la majorité des situations vécues (par eux) au cours de la session précédant celle-ci". Le dépouillement de leurs réponses a donné les résultats que voici:

Demande d'aide	N	% (N = 133)	% ajusté (N = 75)
1 + 2 (très floue + improvisée): 1 + 4 =	5	3.8	6.6
3 + 4 : 11 + 27 =	38	28.6	50.7
5 + 6 (très précise et fondée): 27 + 5 =	32	24.1	42.7
Sans réponse	58	43.6	

Les chiffres qui ont obtenu le plus de mentions sont les chiffres 4 et 5 (27 mentions chacun ou 36% ajusté dans chaque cas): ce qui nous incite à affirmer que, selon une très forte majorité des répondants qui ont exprimé une opinion explicite à ce sujet, les demandes d'aide des professeurs étaient le plus souvent très précises et très fondées.

4.5.2 Facile ou difficile de fournir l'aide demandée?

Nous avons ensuite demandé à nos répondants: "Tout compte fait, vous a-t-il été facile ou difficile de fournir l'aide demandée"? Interrogation à laquelle nous avons obtenu les réponses suivantes:

	N	%(N=133)	% ajusté (N=82)	Cumulatif
Très facile dans la majorité des cas	17	12.8	20.7	20.7
Plutôt facile dans la majorité des cas	56	42.1	68.3	89.0
Plutôt difficile dans la majorité des cas	9	6.8	11.0	100.0
Très difficile dans la majorité des cas	0	0	-	
Sans réponse	51	38.4	-	

Il a été encore plus facile aux techniciens de fournir l'aide demandée:

	Très facile	Plutôt facile	Plutôt difficile ou très difficile	TOTAL
Techniciens	11 32.4 64.7	22 64.7 41.5	1 2.9 11.1	34 43.0
Cadres et professionnels	6 13.3 35.3	31 68.9 58.5	8 17.8 88.9	45 57.0
TOTAL	17 21.5	53 67.1	9 11.4	79 100.0

$^{*}\chi^2$ = 7.04834; P $\leq$.0295; V de Cramer = .29870

4.5.3 <u>Aide fournie et satisfaction des attentes des professeurs</u>

Tout compte fait, nos répondants estiment-ils avoir répondu aux attentes des professeurs? Voici ce qu'ils avaient à dire à cet égard:

	N	%(N=133)	% ajusté (N=83)	Cumulatif
Non	0	0	0	0
Oui pour une minorité de cas	6	4.5	7.2	7.2
Oui pour une majorité des cas	43	32.3	51.8	59.0
Oui pour la très grande majorité des cas	29	21.8	34.9	93.9
Oui dans tous les cas	5	3.8	6.0	99.9
Sans réponse	50	37.6	-	-

Il serait superflu de commenter pareilles statistiques qui parlent par elles-mêmes...

4.5.4 Aide fournie et objectifs que poursuit le personnel préposé aux ressources

Tout compte fait, l'aide demandée était-elle dans la ligne des objectifs que nos répondants poursuivent dans leur travail? A cela, 73 préposés (ou 89% de ceux qui ont fourni des précisions) ont dit qu'il y avait "beaucoup" ou "tout à fait" concordance entre l'aide demandée et les objectifs poursuivis dans leur travail.

4.5.5 Aide fournie: occasion de progrès et de perfectionnement pour les préposés?

"Au delà de l'expérience que vous avez pu acquérir, estimez-vous que cette aide que vous avez fournie ou cette collaboration que vous avez apportée à des professeurs a été pour vous un stimulant, une occasion de progrès et de perfectionnement dans l'exercice de vos fonctions?"

Il est intéressant de noter l'appréciation positive de nos répondants à cet égard, comme en font foi les résultats que voici:

	N	% (N=133)	% ajusté (N=83)		Cumulatif
Non	2	1.5	2.4		2.4
Très peu	1	0.8	1.2		3.6
Un peu	22	16.5	26.5		30.1
Beaucoup	45	33.8	54.2	69.9	84.3
De façon remarquable	13	9.8	15.7		100.0
Sans réponse	50	37.6	-		

4.5.6 Pourquoi les préposés n'ont pas répondu aux attentes des professeurs?

Dans les cas où ils estiment n'avoir pas répondu aux attentes des professeurs qui leur demandaient aide et collaboration, quels ont pu être, selon les personnes interrogées, les facteurs les plus importants? C'est ce que nous révèle le tableau 100 p. 423: D'où il ressort que:

. c'est le manque de temps qui a été jugé le facteur le plus important, suivi du manque de ressources et de la difficulté à bien définir la demande et les attentes;

. ont eu une importance nulle pour la majorité des répondants qui ont fourni des précisions (N = plus ou moins 50): a) "ce n'était pas dans mes attributions de fournir l'aide demandée" (66.7%); b) "ce qu'on attendait de moi dépassait ce que j'étais personnellement en mesure de fournir". (53.8%)

4.6 Pourquoi n'y a-t-il pas suffisamment d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés aux ressources? (R-25)

Trente répondants (22.6%) estiment qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés aux ressources pour les types de démarches et d'activités énumérées à la question no 20 (cf. p. 412).

TABLEAU 100

FACTEURS QUI EXPLIQUERAIENT QUE LE PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES N'A PAS REPONDU AUX ATTENTES DES PROFESSEURS QUI DEMANDAIENT AIDE ET COLLABORATION. OPINIONS DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Importance / Facteurs	Nulle	Un peu	Modérée	Grande	La plus grande	Sans réponse
Manque de temps	10 (7.5) (19.2)*	14 (10.5) (26.9)	10 (7.5) (19.2)	9 (6.8) (17.3)	9 (6.8) (17.3)	81 (60.9)
Ce n'était pas dans mes attributions de fournir l'aide demandée	30 (22.6) (66.7)	9 (6.8) (20.0)	2 (1.5) (4.4)	4 (3.0) (8.9)	0 (0)	88 (66.2)
Manque de ressources (matérielles, techniques, didactiques) pour répondre avec efficacité aux demandes formulées	9 (6.8) (16.7)	15 (11.3) (27.8)	18 (13.5) (33.3)	7 (5.3) (13.0)	5 (3.8) (9.3)	79 (59.4)
Difficulté à bien définir la demande et les attentes	13 (9.8) (24.1)	22 (16.5) (40.7)	10 (7.5) (18.5)	9 (6.8) (16.7)	0 (0)	79 (59.4)
Ce qu'on attendait de moi dépassait ce que j'étais personnellement en mesure de fournir	28 (21.1) (53.8)	13 (9.8) (25.0)	10 (7.5) (19.2)	1 (0.8) (1.9)	0 (0)	81 (60.9)

*Pourcentage ajusté: calculé en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

Les autres se sont prononcés sur une série de sept hypothèses susceptibles d'expliquer l'insuffisance de relations entre professeurs et préposés aux ressources (cf. tableau 101, p. 426). Il en ressort que les deux hypothèses auxquelles le plus grand nombre de répondants accordent une grande importance, voire la plus grande importance sont dans l'ordre: a) les professeurs ne sont pas suffisamment informés des services et ressources (humaines et matérielles) qui sont à leur disposition; b) les professeurs estiment que les préposés aux ressources n'ont pas à intervenir en matière de pédagogie.

Au contraire, les hypothèses qui apparaissent les moins importantes aux yeux de nos répondants sont: a) les préposés aux ressources considèrent qu'il n'est pas de leur ressort d'apporter ce genre de collaboration; b) c'est une question de personnalités.

4.6.1 Les techniciens (N=20) sont plus nombreux que les cadres et les professionnels (N=10) à trouver qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés aux ressources pour les types de démarches ou d'activités énumérés à la question no 20.

4.6.2 Parmi les raisons avancées pour expliquer l'insuffisance d'échanges et de collaboration, le manque de temps ou de disponibilité joue plus pour les cadres et les professionnels que pour les techniciens:

IMPORTANCE DU FACTEUR TEMPS OU DISPONIBILITE

	Nulle	Un peu	Modérée	Grande	La plus grande	Total
TECHNICIENS	13 41.9 59.1	11 35.5 52.4	4 12.9 20.0	1 3.2 14.3	2 6.5 33.3	31 40.8
CADRES ET PROFESSIONNELS	9 20.0 40.9	10 22.2 47.6	16 35.6 80.0	6 13.3 85.7	4 8.9 66.7	45 59.2
TOTAL	22 28.9	21 27.6	20 26.3	7 9.2	6 7.9	76 100.0

*X^2 = 9.97244; P $\leq$.0409; V de Cramer = .36224

Pour toutes les autres raisons, les calculs statistiques ne montrent aucune différence significative entre les deux catégories de répondants ici comparées.

TABLEAU 101

HYPOTHESES SUSCEPTIBLES D'EXPLIQUER L'INSUFFISANCE D'ECHANGES ET DE COLLABORATION ENTRE PROFESSEURS ET PREPOSES AUX RESSOURCES. OPINIONS DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Hypothèses \ Importance	Nulle	Un peu	Modérée	Grande	La plus grande	Sans réponse
Les préposés aux ressources considèrent qu'il n'est pas de leur ressort d'apporter ce genre de collaboration	38 (28.6) (49.4)*	23 (17.3) (29.9)	8 (6.0) (10.4)	7 (5.3) (9.1)	1 (0.8) (1.3)	56 (42.1)
Les professeurs ne sont pas suffisamment informés des services et ressources (humaines et matérielles) qui sont à leur disposition	3 (2.3) (3.4)	12 (9.0) (13.5)	18 (13.5) (20.2)	42 (31.6) (47.2)	14 (10.5) (15.7)	44 (33.1)
C'est une question de personnalités	30 (22.6) (37.5)	20 (15.0) (25.0)	12 (9.0) (15.0)	13 (9.8) (16.2)	5 (3.8) (6.3)	53 (39.9)
Les professeurs estiment que les préposés aux ressources n'ont pas à intervenir en matière de pédagogie	10 (7.5) (12.2)	19 (14.3) (23.2)	20 (15.0) (24.4)	22 (16.5) (26.8)	11 (8.3) (13.4)	51 (38.4)
C'est un manque de temps ou de disponibilité de la part des préposés aux ressources	23 (17.3) (27.7)	25 (18.8) (30.1)	21 (15.8) (25.3)	8 (6.0) (9.6)	6 (4.5) (7.2)	50 (37.6)
Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses	22 (16.5) (32.4)	26 (19.5) (38.2)	9 (6.8) (13.2)	9 (6.8) (13.2)	2 (1.5) (2.9)	65 (48.8)
Les préposés aux ressources auraient besoin d'un complément de formation pour apporter une collaboration efficace	14 (10.5) (17.5)	30 (22.6) (37.5)	20 (15.0) (25.0)	11 (8.3) (13.7)	5 (3.8) (6.3)	53 (39.8)

* Pourcentage ajusté: calculé en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

5. Quelques besoins et attentes des professeurs (P-54)

La dernière question de la série consacrée à l'aide pédagogique offerte aux professeurs se lisait comme suit: "Si vous souhaitez recevoir de l'aide pour l'organisation de votre enseignement ou à l'occasion de difficultés prévisibles, veuillez préciser les besoins ou les buts auxquels cette aide se rattacherait". Cent sept répondants (27.1%) ont dit ne souhaiter aucune sorte d'aide. Quant aux autres, leurs réponses sont traduites dans le tableau 104 p. 430. A partir de ces résultats, il est plus aisé de pointer les besoins qui reçoivent <u>le moins</u> de suffrages que d'établir une hiérarchie ou des priorités très définies parmi les autres. Dans la douzaine d'énoncés soumis aux répondants ceux qui correspondent aux attentes et besoins <u>les moins répandus ou les moins ressentis</u> sont:

a) Utiliser l'ordinateur dans votre enseignement
b) Elaborer un plan de recherche
c) Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux
d) Préciser les objectifs de vos cours.

Si les taux de "sans réponse" sont considérables - ils varient entre 30 et 35% pour chaque énoncé - c'est à cause des 107 répondants (27.1%) qui ont dit ne souhaiter aucune sorte d'aide et n'ont pas par conséquent fourni de précisions par rapport aux différents énoncés que comportait la question no 54.

5.1 Suivant la taille des établissements, on relève une seule différence: les professeurs enseignant dans les plus gros collèges seraient proportionnellement plus nombreux à souhaiter recevoir de l'aide pour "élaborer un plan de recherche".

TABLEAU 102

Professeurs qui souhaiteraient recevoir de l'aide pour élaborer un plan de recherche. Répartition des réponses selon la taille des établissements où enseignent les professeurs.

Nombre % horizontal % vertical % du Total	NON	PEUT-ETRE	PROBABLEMENT	SUREMENT	TOTAL
Professeurs de "gros collèges" (1 000 étudiants et plus)	69 35.8 67.0 26.1	56 29.0 84.8 21.2	39 20.2 66.1 14.8	29 15.0 80.6 11.0	193 73.1
Professeurs de "petits" collèges (moins de 1 000 étudiants)	34 47.9 33.0 12.9	10 14.1 15.2 3.8	20 28.2 33.9 7.6	7 9.9 19.4 2.7	71 26.9
TOTAL	103 39.0	66 25.0	59 22.3	36 13.6	264 100.0

X^2 = 9.07644; P $\leq$ .0283; V de Cramer = .18542

5.2 Suivant l'âge des professeurs, on observe des attitudes différentes par rapport à un seul des énoncés soit celui qui a trait au développement de méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement.

TABLEAU 103

Professeurs qui souhaiteraient recevoir de l'aide pour développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement. Répartition des réponses selon l'âge des professeurs.

Nombre % horizontal % vertical % du Total	NON	PEUT-ÊTRE	PROBABLEMENT	SÛREMENT	TOTAL
Moins de 29 ans	14 16.5 50.0 5.1	8 9.4 15.4 2.9	26 30.6 30.2 9.5	37 43.5 34.3 13.5	85 31.0
30 à 34 ans	7 8.3 25.0 2.6	20 23.8 38.5 7.3	26 31.0 30.2 9.5	31 36.9 28.7 11.3	84 30.7
35 à 44 ans	6 8.0 21.4 2.2	18 24.0 34.6 6.6	28 37.3 32.6 10.2	23 30.7 21.3 8.4	75 27.4
45 ans et plus	1 3.3 3.6 .4	6 20.0 11.5 2.2	6 20.0 7.0 2.2	17 56.7 15.7 6.2	30 10.9
TOTAL	28 10.2	52 19.0	86 31.4	108 39.4	274 100.0

X^2 = 17.76894; P $\leq$ .0380; V de Cramer = .14703

TABLEAU 104

A QUELLES FINS LES PROFESSEURS SOUHAITERAIENT-ILS RECEVOIR DE L'AIDE?

REPONSES DES 395 PROFESSEURS

CHOIX / BESOINS OU BUTS	Non	Peut-être	Probablement	Sûrement	Sans réponse
Préciser les objectifs de vos cours	71 (18.0) (26.2)*	37 (9.4) (13.7)	92 (23.3) (33.9)	71 (18.0) (26.2)	124 ([illegible].4)
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	43 (10.9) (15.8)	31 (7.8) (11.4)	112 (28.4) (41.0)	87 (22.0) (31.9)	122 (30.9)
Préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises	42 (10.6) (15.4)	50 (12.7) (18.4)	102 (25.8) (37.5)	78 (19.7) (28.7)	123 (31.1)
Trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants	33 (8.4) (11.8)	39 (9.9) (14.0)	93 (23.5) (33.3)	114 (28.9) (40.9)	116 (29.4)
Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	28 (7.1) (10.2)	52 (13.2) (19.0)	86 (21.8) (31.4)	108 (27.3) (39.4)	121 (30.6)
Elaborer un plan de recherche	103 (26.1) (39.0)	66 (16.7) (25.0)	59 (14.9) (22.3)	36 (9.1) (13.6)	131 (33.1)
Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	75 (19.0) (27.8)	68 (17.2) (25.2)	64 (16.2) (23.7)	63 (15.9) (23.3)	125 (31.7)
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	37 (9.4) (13.5)	50 (12.7) (18.2)	97 (24.6) (35.3)	91 (23.0) (33.1)	120 (30.4)
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	56 (14.2) (20.4)	54 (13.7) (19.7)	88 (22.3) (32.1)	76 (19.2) (27.7)	121 (30.7)
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	38 (9.6) (14.3)	58 (14.7) (21.8)	96 (24.3) (36.1)	74 (18.7) (27.8)	129 (32.7)
Améliorer les relations professeurs-étudiants	62 (15.7) (22.7)	53 (13.4) (19.4)	71 (18.0) (26.0)	87 (22.0) (31.9)	122 (30.9)
Utiliser l'ordinateur dans votre enseignement	144 (36.5) (56.5)	68 (17.2) (26.7)	21 (5.3) (8.2)	21 (5.3) (8.2)	140 (35.5)

* Pourcentage ajusté: calculé en tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

5.3 Si on analyse les résultats en tenant compte des méthodes ou formules pédagogiques (P-14) auxquelles les professeurs réservent une plus ou moins grande place dans leur enseignement, on remarque les phénomènes suivants*:

5.3.1 Ceux qui réservent une plus petite place à l'enseignement magistral sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui consacrent une bonne part de leur enseignement à cette méthode à dire que "probablement" ou "sûrement" ils aimeraient recevoir de l'aide pour:

- Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs
- Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement
- Elaborer un plan de recherche
- Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants.

5.3.2 Ceux qui accordent une bonne part aux stages sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui font une petite place à cette formule à souhaiter sûrement recevoir de l'aide pour trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants; les calculs statistiques font ressortir une autre différence significative ($P \leqslant .0178$) touchant une aide qui aurait pour objectif de préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises mais il n'est pas facile d'en dégager l'orientation;

---

* Tous les phénomènes présentés ici ont été identifiés à l'aide du χ^2; $P \leqslant .05$. Tableaux non publiés.

5.3.3 ceux qui réservent une bonne part à l'enseignement modulaire sont proportionnellement moins nombreux que ceux qui lui ménagent une plus petite place à souhaiter recevoir de l'aide pour identifier le style d'enseignement qui leur convient le mieux; à l'inverse, ils sont proportionnellement plus nombreux à désirer être aidés pour utiliser l'ordinateur dans leur enseignement;

5.3.4 ceux qui réservent une bonne part au tutorat sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui lui font une petite place à souhaiter de l'aide pour trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants;

5.3.5 ceux qui réservent une bonne place aux ateliers et laboratoires sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui leur ménagent une petite part à souhaiter de l'aide pour utiliser l'ordinateur dans l'enseignement;

5.3.6 touchant une aide qui viserait à apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement, les calculs statistiques font ressortir des différences dans les réponses de ceux qui font une place plus ou moins grande à la plénière dans leur enseignement mais la relation n'est pas très claire...

5.4 Suivant la discipline ou spécialité d'enseignement, on note les différences suivantes:

	Proportionnellement moins nombreux à souhaiter recevoir de l'aide les professeurs de ... (NON)	Proportionnellement plus nombreux à souhaiter recevoir de l'aide les professeurs de ... (Probablement+sûrement)
Préciser les objectifs de vos cours	Sciences et mathématiques (32.7%)	Sciences humaines et techniques humaines (71.7%)
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	Sciences et mathématiques (27.8%)	Sciences humaines et techniques humaines (90.7%)
Préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises	Sciences et mathématiques (24.1%)	-
Trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants	-	Techniques biologiques (86.0%)
Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	-	Techniques biologiques (76.0%)
Elaborer un plan de recherche	Sciences et mathématiques (57.4%)	Français, philosophie, autres langues (51.1%)
Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	-	Sciences humaines et techniques humaines (55.6%)
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	Sciences et mathématiques (20.0%)	Français, philosophie, autres langues (76.5%)

Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	Sciences et mathématiques (28.6%)	Sciences humaines et techniques humaines (72.2%)
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	Sciences et mathématiques (22.6%)	Techniques biologiques (70.9%)
Améliorer les relations professeurs-étudiants	-	Sciences humaines et techniques humaines (68.5%)
Utiliser l'ordinateur dans votre enseignement	Sciences humaines et techniques humaines (71.4%)	Sciences et mathématiques (30.9%)

B - COMMENTAIRES

Nous commenterons rapidement les données se rapportant à l'aide reçue par les professeurs et à celle fournie par les préposés. Nous ferons de même pour ce qui est des besoins exprimés par les professeurs, pour finalement nous attarder un peu plus sur les relations entre ces deux groupes d'intervenants.

A propos de l'aide fournie et de l'aide reçue

1. La première chose qui nous frappe ce sont les jugements favorables que professeurs et préposés expriment sur l'aide reçue ou fournie: aide facile à obtenir et à donner, aide qui a atteint les objectifs visés et a donné satisfaction aux professeurs, aide qui a été occasion de progrès et perfectionnement pour les préposés impliqués dans une collaboration active avec leurs collègues enseignants.

2. Touchant les objets sur lesquels l'aide a porté, nous constatons (cf. pp. 408-409) qu'ils concernent assez directement les cours (objectifs, méthodes, instruments d'évaluation de l'apprentissage) et la relation professeur-étudiants. Ils touchent donc à ce qui se retrouve au coeur de l'activité pédagogique des enseignants, à ce qui quotidiennement donne forme à leur vécu professionnel.

3. Deux raisons toutefois nous empêchent de raffiner nos analyses autant qu'on pourrait le souhaiter: d'une part, les professeurs nous ont indiqué qu'ils avaient reçu de l'aide sur des objets assez spécifiques, mais sans associer ou attribuer cette aide à des intervenants précis: c'est d'un ensemble de personnes (collègues, responsables de la

coordination départementale, DSP et adjoints, préposés aux ressources) qu'ils avaient obtenu une collaboration jugée par eux pertinente et efficace; d'autre part, les réponses des préposés regroupent les points de vues de personnes qui n'ont pas toutes pour fonction d'aider directement les professeurs sur le plan pédagogique. A cause de ces amalgames, les collèges concernés qui voudraient examiner de plus près leur situation respective devraient établir les distinctions qui s'imposent suivant les services ou les secteurs, les catégories de personnel, les tâches et responsabilités assumées. C'est donc dire qu'il faudrait faire appel à des données complémentaires aux nôtres pour brosser un tableau plus juste et plus complet de la réalité.

Soyons plus concrets et plus explicites: notre échantillon de préposés comprend un grand nombre de personnes travaillant à la bibliothèque ou dans le service audiovisuel. Ce seul fait peut suffire à expliquer pourquoi ce sont les trois démarches énumérées en p. 411 qui viennent en tête de la liste établie par nos répondants quand on leur demande de nous indiquer ce sur quoi l'aide qu'ils avaient fournie avait surtout porté. Les conseillers de recherche et expérimentation et les conseillers pédagogiques qui ont des relations fréquentes avec les professeurs et souvent sur une variété de besoins ne pèsent pas bien lourd dans notre échantillon*.

---

* Formulons ici une remarque de portée générale. A plusieurs reprises dans notre rapport nous soulignons des limites inhérentes aux questionnaires mêmes que nous avons utilisés. Il y a plusieurs raisons à ces limites (dont nous étions conscients), notamment les trois suivantes: nous n'avons pas voulu allonger démesurément des questionnaires déjà très longs et très exigeants; nous avons toujours évité de donner à nos instruments une tournure d'évaluation; nous avons eu le souci de ne pas introduire des interrogations concernant spécifiquement une catégorie de personnel en particulier, ne voulant pas que nos résultats donnent lieu ou prêtent flanc à toutes sortes d'interprétations qui ne cadreraient pas avec les objectifs de notre recherche.

Or, nous savons que ces conseillers, dans les collèges où ils existent, offrent une diversité de services aux enseignants allant du soutien documentaire* aux activités de perfectionnement en passant par la consultation individuelle, le soutien à l'innovation pédagogique et à la recherche. Nos questionnaires ne permettaient pas de rendre compte d'une façon précise et détaillée de ces types d'intervention.

Touchant les besoins d'aide formulés par les professeurs

4. Les nombres et pourcentages de professeurs qui n'ont pas répondu à la question ou qui disent ne pas souhaiter d'aide pour chacun des douze énoncés soumis à leur attention sont considérables: il n'y en a jamais moins que 149 (37.7%) et cela va jusqu'à 284 (72%): voir tableau de la p. 430. Il y a là un fait susceptible de recevoir plusieurs interprétations** mais déjà en soi il mérite d'être mis en relief et retenu comme tel.

5. Comme nous le faisions remarquer précédemment (cf. p. 427), la hiérarchie des besoins s'établit plus aisément par la négative, c'est-à-dire en pointant les objets sur lesquels très peu de nos répondants souhaiteraient recevoir de l'aide: utiliser l'ordinateur

---

* On trouvera des références à quelques textes rédigés par des conseillers pédagogiques ou des conseillers de recherche et expérimentation de plusieurs collèges québécois dans le document rédigé par Jean-Luc Roy et Lise Breton: La documentation pédagogique dans un collège, Montréal, C.A.D.R.E., mars 1978, 15 p. Par ailleurs, dans la Liste des revues susceptibles d'intéresser la clientèle des services de documentation pédagogique des collèges, préparée par Lise Breton (C.A.D.R.E., août 1979, 17p.), on trouve un relevé (incomplet) de bulletins pédagogiques publiés par des collèges.

** Exemples:
- absence d'intérêt pour la pédagogie, pour l'utilisation des ressources dites de soutien ou pour l'innovation pédagogique?
- inexistence de besoins en ces matières?
- choix d'énoncés ou d'objectifs ne correspondant pas au vécu et attentes véritables des enseignants? etc.

dans l'enseignement, élaborer un plan de recherche, identifier le style d'enseignement qui convient le mieux au professeur en question. Cependant si on examine les objets sur lesquels les professeurs interrogés souhaiteraient sûrement recevoir de l'aide, on constate que les préoccupations d'évaluation viennent en tête de liste puisque 40.9% (ajusté) des répondants désireraient assurément recevoir de l'aide pour trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants et 39.4% pour développer des méthodes et techniques visant à évaluer un cours ou un procédé d'enseignement.

6. Nous avons mis en évidence (voir pp. 433-434) des différences d'attitudes suivant la discipline ou spécialité d'enseignement mais ce qui nous apparaît encore plus significatif ce sont les différences observées quand on tient compte de la place qu'occupent certaines méthodes ou formules pédagogiques dans l'enseignement de nos répondants (cf. pp. 431-432). Le temps nous a manqué pour creuser ces phénomènes mais nous croyons important de les signaler à l'intention des lecteurs ou utilisateurs de notre recherche. Peut-être suggéreront-ils des pistes intéressantes à ceux qui voudraient assurer un prolongement à nos travaux...

Les relations entre professeurs et préposés aux ressources

7. On ne s'étonnera sans doute pas du réseau de communication que les professeurs établissent tout spontanément quand ils cherchent à résoudre des difficultés dans leur enseignement ou à innover au plan pédagogique. Ne va-t-il pas de soi que leurs interlocuteurs privilégiés soient les collègues et le responsable de la coordination départementale? C'est avec ses pairs qu'on a les contacts les plus fréquents, les plus "naturels"; c'est au sein du département que se discutent les questions qui définissent le vécu même de l'enseignant: répartition et pondération des activités pédagogiques, définition des objectifs, application des méthodes pédagogiques, établissement des modes d'évaluation, etc. Le département constitue le lieu d'appartenance du

du professeur au plan professionnel. Les collègues jouent donc le rôle de personnes-ressources auxquelles on recourt très fréquemment, la majorité de nos répondants se montrant d'ailleurs satisfaits du volume d'échanges et de communications ainsi établi.

8. Pour ce qui est des relations avec les préposés aux ressources, il convient de souligner les différences observées quand on tient compte de la taille des établissements où enseignent les professeurs. D'une part, dans les plus petits collèges on ne dispose pas toujours de certaines des ressources qu'on retrouve dans les plus gros collèges, notamment un service d'informatique et des conseillers spécialement chargés d'apporter une aide aux professeurs (C.R.E., conseillers pédagogiques, etc.). D'autre part, dans ces même collèges, on se rend compte que les professeurs font appel plus souvent au directeur des services pédagogiques et à ses adjoints (cf. tableau 93, page 396). Doit-on penser que dans les plus petits collèges, il y a davantage d'interaction entre professeurs et administrateurs? Ou alors ces derniers assument-ils, sous le mode de la suppléance ou autrement, des tâches et fonctions qui, dans les plus gros collèges, sont confiées à des professionnels aux attributions spécifiques? Les deux hypothèses contiendraient-elles chacune une partie de vérité? Nous ne saurions trancher mais le phénomène nous a paru digne de mention et devrait susciter réflexion.

Retenons cependant que les professeurs des plus gros collèges sont proportionnellement plus nombreux à trouver qu'ils n'ont pas assez de communication non seulement avec le DSP et ses adjoints mais aussi avec les préposés à la documentation écrite ou audiovisuelle. C'est aussi dans ces même collèges qu'on compte le plus grand nombre de professeurs qui expliquent l'insuffisance de leurs contacts avec les préposés aux ressources par une carence d'information sur le genre

de services que ces personnes pourraient rendre. Cette convergence de faits nous incite à croire que dans les collèges plus populeux, on aurait intérêt à étudier de plus près l'état et le mode de fonctionnement des relations entre le corps professoral et le personnel préposé aux ressources...

9. Nous invitons les lecteurs de notre rapport et surtout ceux qui chercheront à donner des suites à notre recherche à scruter de très près les réponses que nous ont données professeurs et préposés sur les raisons d'une communication insuffisante entre les uns et les autres et sur l'implication que pourraient avoir certains préposés dans les travaux des enseignants (cf. pp. 401, 406-407 et 426). Pour ce qui nous concerne, nous retenons surtout les observations suivantes:

   9.1 professeurs et préposés s'entendent pour affirmer que les préposés à la documentation écrite et audiovisuelle (certains d'entre eux tout au moins) ne devraient pas se borner à remplir des commandes de matériel ou à donner seulement des renseignements ou conseils relevant de leur seule compétence technique;

   9.2 nombre de professeurs semblent souhaiter que ces préposés fassent preuve de plus d'initiative, de plus d'agressivité en offrant leurs services à tous les professeurs et non pas seulement à ceux qui s'adressent à eux; cette attente s'exprime avec plus de netteté encore dans les gros collèges de notre échantillon;

   9.3 cependant à partir des résultats que nous avons dépouillés et analysés, on ne voit pas clairement jusqu'où et sous quelle forme des préposés pourraient s'impliquer dans les travaux des professeurs: ces derniers souhaitent-ils autre chose qu'un supplément d'information?

9.4 il est significatif en effet de constater que si professeurs et préposés s'entendent pour déplorer des lacunes au plan de l'information, les premiers reprochent au personnel des ressources un manque d'intérêt* et disponibilité, tandis que les seconds allèguent un refus de la part des professeurs que les préposés interviennent en matière de pédagogie**.

La question est délicate. La situation peut varier d'un collège à l'autre. Nombre de facteurs entrent en jeu: traditions locales, climat des relations interpersonnelles, respect des compétences propres à chaque catégorie de personnel et des prérogatives dévolues à chacun par les conventions collectives et les règlements du collège. Dans le chapitre final de notre rapport, nous proposerons quelques réflexions sur le thème de l'interaction entre professeurs et préposés aux ressources. Qu'on nous permette de clore le présent en chapitre en laissant la parole à quatre de nos répondants dont les commentaires libres nous paraissent suggestifs.

---

* Cf. statistiques de la page 401 et ce commentaire d'un professeur: "Si ces ressources didactiques sont théoriquement au service des étudiants et professeurs, l'attitude des responsables (en général) de ces services ne donne pas l'impression qu'ils sont au service de l'enseignement. Ils ont plutôt tendance à se réfugier derrière leur rôle d'administrateur, qui au fond ne cherche pas avec enthousiasme à innover mais plutôt à satisfaire des normes administratives.

Pour un administrateur, il faut prévoir, planifier, budgéter et gérer de sorte que toute tentative d'innovation risque de modifier ces prévisions et planifications et cela conduit à des services qui sont tellement "administrés" qu'ils cessent en pratique d'être là pour l'enseignement en général, les étudiants et professeurs en particulier... (un professeur).

** Cf. statistiques de la page 426 et ce commentaire d'un préposé: "Certains pédagogues pourraient voir là un empiètement de leur champ d'action ou la remise en question de leurs méthodes pédagogiques..."

- "Un point qui m'est apparu évident au cours de mon expérience de deux sessions a été une certaine séparation entre les gens des ressources pédagogiques et les professeurs, dont moi. Je vois cette séparation comme étant due au fait que les gens ne sont pas sur la même longueur d'onde" . En fait je trouve que les gens des ressources sont davantage axés vers leur spécialisation en tant que technique, en tant que "but" plutôt que comme moyen"

  Pour un certain nombre de ressources, je crois qu'il y a un manque d'information d'une part et d'autre part d'éducation, d'animation. Je verrais fort bien une collaboration entre les professeurs et les gens de ces services en autant que le point de départ soit aux ressources, services. Il me semble que ces services ont une importance fondamentale et qu'il faut les développer" (un professeur).

- "Il me semble qu'une <u>initiation à l'utilisation</u> des ressources didactiques en vue de l'enseignement serait bienvenue.
  Les ressources écrites et audiovisuelles pourraient être utilisées davantage si les professeurs savaient mieux comment utiliser ces ressources d'une façon plus efficace pédagogiquement.

  Pris individuellement, les professeurs collaborent assez bien avec les personnes aux diverses ressources. De même, les préposés aux diverses ressources collaborent très bien avec les professeurs.

  Mais il semble qu'un pas de plus pourrait être fait si le professeur savait mieux comment utiliser les ressources en fonction des objectifs qu'il poursuit dans son enseignement,

s'il connaissait plus les possibilités et limites des activités qu'il demande à ses étudiants: lire un texte, faire une recherche, voir un film, etc.

Malgré tout, je pense qu'un certain "cloisonnement" entre "ressources" et "pratiques" pédagogiques demeure plus ou moins inévitable" (un professeur)

- "Des relations d'aide pédagogique sont nécessaires entre les préposés aux ressources et les pédagogues et ceci dans l'intérêt de l'étudiant. Ce dernier est en droit de recevoir des services de qualité et cela nécessite, à mon avis, une collaboration étroite entre les préposés aux ressources et les pédagogues. Différents types de mécanismes de coordination entre les pratiques pédagogiques et les ressources didactiques devraient être envisagés et mis sur pied dans un avenir assez rapproché. Un tel mécanisme de coordination pourrait se concrétiser sous différentes formes comme par exemple la création d'un comité permanent (préposés aux ressources/professeurs, étudiants). Ce comité permettrait de connaître les objectifs poursuivis par les pédagogues et leurs besoins d'une part, et d'autre part les préposés aux ressources et leur possibilité de répondre adéquatement aux demandes des usagers. Une meilleure communication s'impose actuellement entre les préposés aux ressources et les professeurs" (un préposé aux ressources).

- "Idéalement, l'interaction entre les préposés et les usagers présuppose un respect des compétences respectives, ce qui n'existe pas tellement. Les professeurs, plus particulièrement croient être les seuls dépositaires de la compétence pédagogique. Cela empêche fortement d'établir une interaction positive, permanente et efficace. D'autre part, les préposés aux divers

services ont trop facilement tendance à considérer leur service en termes absolus qu'ils en oublient la vocation initiale qui est celle de desservir une population d'étudiants, de professeurs, d'administrateurs... L'attitude des préposés peut-elle générer l'attitude des professeurs? Je ne le sais pas. Chose certaine cependant, le jour où les préposés penseront en termes de services pratiques à la clientèle selon leur champ de compétence et le jour où les professeurs seront convaincus que la Pédagogie n'est pas leur champ exclusif, il sera alors possible de générer des actes complémentaires pour augmenter la valeur de l'apprentissage et de la formation de l'étudiant.

Au niveau de l'audiovisuel, par exemple, l'interaction à créer devrait, en gros, suivre les données suivantes:

- Que les professeurs acceptent que les spécialistes de ce domaine guident l'étudiant dans le cheminement et la forme du projet de création, d'agencement ou de reproduction.
- Que les professeurs acceptent que les spécialistes de ce domaine évaluent tout travail audiovisuel en ce qui a trait à la forme et au cheminement.
- Que les professeurs et les étudiants acceptent d'utiliser les techniques disponibles selon des règles minimales du bon sens.
- Que les préposés du service audiovisuel sortent de leur univers et acceptent de discuter avec les usagers de façon à cerner davantage les objectifs ultimes d'une démarche.

Quant au domaine de la bibliothèque, l'interaction devrait aller ainsi:

- Que les spécialistes en documentation puissent s'exprimer façon positive (et avec résultat) sur les acquisitions des divers départements de façon à éviter la constitution de fonds documentaires hypertrophiés dans certains champs, idéologies...
- Que les spécialistes en documentation puissent s'exprimer sur les niveaux de la documentation. Certains professeurs font acquérir de la documentation trop poussée ou pas assez. Dans les deux cas, c'est l'étudiant qui est pénalisé.
- Dans certains cas, compte tenu de l'expérience, je souhaiterais même que les bibliographies d'un grand nombre de professeurs soient établies par les spécialistes en documentation. Certaines bibliographies ne sont que des "frame-up",d'autres sont farfelues et, enfin, certaines sont dépassées quant au contenu ou quant aux fonds documentaires disponibles"

(un préposé aux ressources).

AUTRE ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Adams, Elizabeth. In-Service Education and Teachers' Centres. Oxford, Pergamon Press, 1975, 248 p.

Bergquist, William H. et Steven R. Philips. A Handbook for Faculty Development. Washington, Council for the Advancement of Small Colleges, 1975 (vol. 1) et 1977 (vol. 2).

Chabot, Marie et Hoa Nguyen Pham-Dang. Enquête sur la pédagogie au Collège Lionel-Groulx. Ste-Thérèse, Collège Lionel-Groulx, 1972, 169 p.

Feiman, Sharon. Teacher Centers: What Place in Education? Chicago, University of Chicago, Center for Policy Study, 1978, 203 p.

Gaff, Jerry G. (Ed.) "Institutional Renewal Through the Improvement of Teaching". New Directions for Higher Education, no 24, vol. VI no 4, 1978, XI et 102 p.

Gaff, Sally Shake, Conrad Festa et Jerry G. Gaff, Professional Development. A Guide to Resources. Change Magazine Press, 1978, 110 p.

Roussel, Robert. Les besoins ressentis par les professeurs face à la pédagogie. Enquête effectuée au Cégep de Rivière-du-Loup. Québec, ministère de l'Education, Service général des communications, juin 1976. 195 p.

9

Perfectionnement pédagogique des professeurs

Le questionnaire des professeurs comprenait cinq questions touchant le perfectionnement et le développement pédagogiques: idée que les professeurs se font du perfectionnement, importance qu'ils lui accordent, activités de perfectionnement auxquelles ils s'étaient adonnés durant la dernière année scolaire, orientation générale qu'ils souhaiteraient donner à leur perfectionnement, objets sur lesquels pourrait porter ce perfectionnement. Ce sont les réponses données à ces questions que nous allons maintenant présenter et commenter brièvement.

A - LES RESULTATS

1. Comment les professeurs voient le perfectionnement

La première question concernant le perfectionnement des professeurs comportait trois volets et était ainsi formulée: "Lorsqu'il est question de "perfectionnement", pensez-vous spontanément...

- à une réalité importante pour vous?

- à une réalité intimement mêlée à vos activités courantes de professeur ou à une organisation spéciale, sortant de l'ordinaire?

- à une entreprise personnelle que vous tenez à organiser vous-même ou à une entreprise collective dans laquelle vous pouvez trouver ce qui vous convient?" (P-43).

Des réponses données à cette triple interrogation, on peut inférer que le perfectionnement est une réalité très importante pour 54%* de nos répondants, qu'on le voit comme une réalité intimement mêlée aux activités courantes du professeur (64%) et une entreprise personnelle plutôt que collective: en effet 40.1% des répondants pensent spontanément au perfectionnement comme à une entreprise personnelle qu'ils tiennent à organiser eux-mêmes tandis que 19.3% songent plutôt à une entreprise collective, 40.5% considérant le perfectionnement comme un amalgame des deux. A remarquer que seulement 31 répondants (8.2%) associent spontanément le perfectionnement à une organisation spéciale sortant de l'ordinaire.

---

* Les pourcentages donnés dans ce paragraphe sont les pourcentages ajustés: ils sont calculés en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

2. Activités de perfectionnement suivies par les professeurs

On a demandé aux professeurs s'ils avaient suivi des cours ou participé à des activités de perfectionnement durant la dernière année scolaire (P-44). A cela, 198 (50.1%) ont répondu explicitement NON. Quant aux autres, ils ont été invités à préciser les activités auxquelles ils avaient participé et à formuler un jugement de valeur sur les résultats de ces activités à partir d'un cadre d'analyse sommaire: cf. tableau 105, p. 451. Les réponses transcrites dans ce tableau nous apprennent qu'au cours de l'année scolaire 1976-1977 nos répondants avaient participé aux activités de perfectionnement énumérées dans le questionnaire dans les proportions suivantes:

Activités	N	%	% ajusté
Rédaction de thèse	42	10.7	31.1
Programme rattaché à PERFORMA	14	3.6	11.2
Programme rattaché au SGPOE	1	0.3	0.8
Programme de perfectionnement propre au collège	21	5.4	16.5
Autre programme de perfectionnement	74	18.8	53.6
Perfectionnement organisé par un corps professionnel	44	11.2	34.4
Congrès ou colloques organisés par des organismes autres que le collège	95	24.2	63.8
Activités liées aux programmes d'échanges internationaux (e.g. échanges franco-québécois)	10	2.5	9.4

ACTIVITES COLLECTIVES (SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT, JOURNEES PEDAGOGIQUES, ETC...) ORGANISEES AU COLLEGE	N	%	% ajusté
...par le secteur de la documentation écrite	12	3.1	9.6
...par le secteur audiovisuel	13	3.4	10.4
...par le secteur de l'informatique	10	2.6	8.0
...par le secteur de l'aide pédagogique aux professeurs	41	10.4	29.9
...par un service regroupant diverses ressources didactiques	15	3.8	12.5
...selon d'autres modalités	46	11.7	33.7

Quant à l'appréciation que nos répondants portent sur ces activités, elle est généralement positive comme le révèle un examen même rapide du tableau no 105 (colonnes 5 et 6). Des calculs statistiques ont fait ressortir des différences significatives suivant la taille des établissements où enseignent les professeurs qui ont répondu à notre questionnaire. Les différences établies grâce au X^2 et avec un seuil de probabilité fixé à $\leq .05$ ont trait aux activités nos 7, 9, 12 et 13 mais à cause des petits nombres de répondants qui sont en cause ici, il ne nous est pas apparu opportun d'essayer de les interpréter pour en dégager une signification bien précise. Une seule chose peut être mentionnée parce qu'elle est constante: dans les quatre cas, les professeurs de collèges plus petits étaient proportionnellement plus nombreux à avoir participé à des congrès ou colloques organisés par des organismes autres que le collège, à des activités collectives organisées au collège par le secteur de la documentation écrite, par le secteur de l'aide pédagogique aux professeurs ou par un service regroupant diverses ressources pédagogiques. Mais, encore une fois, nous ne croyons pas qu'il y ait lieu d'attacher trop d'importance à ces constatations, pour la raison invoquée plus haut.

TABLEAU 105

PROFESSEURS ET ACTIVITES DE PERFECTIONNEMENT: A QUOI ONT-ILS PARTICIPE AU COURS DE LA DERNIERE ANNEE SCOLAIRE ET COMMENT EN EVALUENT-ILS LES RESULTATS POUR LEUR PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT?

ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

ACTIVITES \ RESULTATS	Ca n'existait pas ou je n'ai pas participé	Très décevants	Plutôt décevants	Plutôt satisfaisants	Très satisfaisants	Difficiles à évaluer	Sans réponse
Rédaction de thèse	93 (23.5)	0	5 (1.3)	15 (3.9)	19 (4.8)	3 (.8)	260 (65.8)
Programme rattaché à PERFORMA	111 (28.1)	0	0	1 (.3)	12 (3.0)	1 (.3)	270 (68.3)
Programme rattaché au SGPOE	117 (29.6)	0	0	0	1 (.3)	0	277 (70.1)
Programme de perfectionnement propre au collège	106 (26.8)	1 (.3)	2 (.5)	9 (2.3)	7 (1.8)	2 (.5)	268 (67.8)
Autre programme de perfectionnement	64 (16.2)	5 (1.3)	3 (.8)	23 (5.8)	41 (10.4)	2 (.5)	257 (65.1)
Perfectionnement organisé par un corps professionnel	84 (21.3)	0	2 (.5)	20 (5.1)	21 (5.3)	1 (.3)	267 (67.6)
Congrès ou colloques organisés par des organismes autres que le collège	54 (13.7)	1 (.3)	15 (3.8)	37 (9.4)	37 (9.4)	5 (1.3)	246 (62.2)
Activités liées aux programmes d'échanges internationaux (e.g. échanges franco-québécois)	110 (27.8)	0	2 (.5)	2 (.5)	6 (1.5)	0	275 (69.7)
ACTIVITES COLLECTIVES (SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT, JOURNEES PEDAGOGIQUES, ETC...) ORGANISEES AU COLLEGE							
...par le secteur de la documentation écrite	114 (28.9)	3 (.8)	2 (.5)	4 (1.0)	1 (.3)	2 (.5)	269 (68.1)
...par le secteur audio-visuel	113 (28.6)	0	3 (.8)	7 (1.8)	3 (.8)	0	269 (68.1)
...par le secteur de l'informatique	115 (29.1)	0	3 (.8)	6 (1.5)	1 (.3)	0	270 (68.3)
...par le secteur de l'aide pédagogique aux professeurs	96 (24.3)	4 (1.0)	8 (2.0)	19 (4.8)	9 (2.3)	1 (.3)	258 (65.4)
...par un service regroupant diverses ressources didactiques	106 (26.8)	3 (.8)	6 (1.5)	6 (1.5)	0	0	274 (69.4)
...selon d'autres modalités	91 (23.0)	2 (.5)	9 (2.3)	12 (3.0)	20 (5.1)	3 (.8)	258 (65.3)

3. Temps consacré par les professeurs à des activités de perfectionnement

Combien de temps nos répondants avaient-ils consacré à suivre des cours ou à participer à des activités de perfectionnement durant cette même année scolaire? Les réponses à la question 45 nous renseignent là-dessus:

	N	% ajusté (N = 175)	Cumulatif
Moins de 20 heures	28	16.0	16.0
De 20 à 29 heures	15	8.6	24.6
De 30 à 39 heures	17	9.7	34.3
De 40 à 49 heures	18	10.3	44.6
De 50 à 74 heures	17	9.7	54.3
De 75 à 99 heures	24	13.7	68.0
De 100 à 199 heures	35	20.0	88.0
De 200 à 299 heures	15	8.6	96.6
De 300 à 399 heures	6	3.4	100.0
400 heures ou plus	-		
Sans réponse	220		

Médiane = 63.5 heures

4. <u>Orientation générale à donner au perfectionnement</u> (P-46)

La quatrième question de la série traitant du perfectionnement était ainsi libellée: "Admettons que vous souhaitiez recevoir éventuellement du perfectionnement dans les trois domaines suivants:

- Perfectionnement dans votre discipline ou spécialité
- Perfectionnement en pédagogie ou didactique
- Perfectionnement "personnel" (culture générale, nouveaux savoir-faire , etc.).

Veuillez indiquer dans quel ordre d'importance vous placeriez ces trois domaines" (P-46). Voici les résultats détaillés à cette question.

<u>Type de perfectionnement souhaité</u>			N	%
D'ABORD...	PUIS...	ENFIN...		
Perfectionnement...dans la discipline	en pédagogie	"personnel"	102	25.8
Perfectionnement...dans la discipline	"personnel	en pédagogie	90	22.8
Perfectionnement...en pédagogie	dans la discipline	"personnel"	66	16.7
Perfectionnement...en pédagogie	"personnel"	dans la discipline	27	6.8
Perfectionnement..."personnel"	dans la discipline	en pédagogie	67	17.0
Perfectionnement..."personnel"	en pédagogie	dans la discipline	31	7.8
Je ne sais pas			3	0.8
Sans réponse			9	2.3

Comme on peut le voir, les préférences ne sont pas très nettes, mais il reste que c'est d'abord dans la DISCIPLINE qu'on souhaite recevoir du perfectionnement, puis en PEDAGOGIE et enfin un perfectionnement PERSONNEL*.

---

* Si on attribue une valeur de 3 points au 1er choix ("D'ABORD"), de 2 points au second choix ("PUIS") et de 1 point au 3e choix ("ENFIN"), DISCIPLINE obtient 900 points, PEDAGOGIE 702 points et PERSONNEL 696 points. Si on attribue une valeur de 5 points au 1er choix, de 3 points au second choix et de 1 point au 3e choix, les résultats deviennent alors: DISCIPLINE = 1417, PEDAGOGIE = 1021 et PERSONNEL = 1009.

5. <u>Objets sur lesquels les professeurs souhaiteraient des activités de perfectionnement</u> (P-47)

Pour clore cette portion du questionnaire, on a demandé aux professeurs s'ils poursuivaient ou souhaiteraient poursuivre des activités de perfectionnement en PEDAGOGIE ou en DIDACTIQUE. Cent trente (32.9%) ont répondu de façon explicite: NON. Les autres ont précisé quelle est l'importance pour eux d'une série de onze objectifs proposés à leur attention. Le tableau 106 (p. 456) nous renseigne à ce sujet. Parmi les objectifs énumérés, reçoivent les cotes les plus positives (Pas mal d'importance" + "Beaucoup d'importance"):

	N	%	% ajusté
- Trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage	214	54.2	82.9
- Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	204	51.7	79.4
- Améliorer les relations professeurs-étudiants	199	50.4	77.7

A l'opposé, les objectifs qui obtiennent les cotes les plus négatives ("Aucune importance" + "Un peu d'importance") sont:

	N	%	% ajusté
- Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement	171	43.3	69.8
- Elaborer un plan de recherche et le réaliser	142	35.9	55.7
- Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	102	25.8	40.3

TABLEAU 106

PROFESSEURS ET PERFECTIONNEMENT: IMPORTANCE QU'ILS ACCORDENT

A CERTAINS OBJECTIFS OU FINS

ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

OBJECTIFS \ IMPORTANCE	Aucune	Un peu	Pas mal	Beaucoup	Ne sais pas	Sans réponse
Préciser les objectifs de vos cours	18 (4.6)	61 (15.4)	72 (18.2)	101 (25.6)	3 (.8)	140 (35.5)
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	11 (2.8)	42 (10.6)	84 (21.3)	120 (30.4)	0	138 (34.9)
Trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage	10 (2.5)	33 (8.4)	88 (22.3)	126 (31.9)	1 (.3)	137 (34.7)
Développer des méthodes ou techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	9 (2.3)	56 (14.2)	85 (21.5)	104 (26.3)	3 (.8)	138 (35.0)
Elaborer un plan de recherche et le réaliser	51 (12.9)	91 (23.0)	56 (14.2)	50 (12.7)	7 (1.8)	140 (35.5)
Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	25 (6.3)	56 (14.2)	73 (18.5)	97 (24.6)	2 (.5)	142 (36.0)
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	15 (3.8)	68 (17.2)	76 (19.2)	92 (23.3)	3 (.8)	141 (35.7)
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	30 (7.6)	72 (18.2)	84 (21.3)	66 (16.7)	1 (.3)	142 (36.0)
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	9 (2.3)	46 (11.6)	83 (21.0)	105 (26.6)	8 (2.0)	144 (36.5)
Améliorer les relations professeurs-étudiants	18 (4.6)	36 (9.1)	73 (18.5)	126 (31.9)	3 (.8)	139 (35.2)
Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement	101 (25.6)	70 (17.7)	38 (9.6)	26 (6.6)	10 (2.5)	150 (38.0)

5.1 Nous n'avons relevé aucune différence significative en analysant les réponses des professeurs suivant la taille des collèges où ils enseignent. Touchant l'âge des professeurs, pour un seul énoncé avons-nous trouvé une différence significative: les professeurs âgés de 30 à 34 ans accorderaient proportionnellement moins d'importance que les autres à des activités de perfectionnement qui auraient pour objectif d'améliorer les relations professeurs-étudiants.

TABLEAU 107

Importance que les professeurs accordent à des activités de perfectionnement qui auraient pour objectif d'améliorer les relations professeurs-étudiants. Répartition des réponses selon l'âge des professeurs

Nombre % horizontal % vertical % TOTAL	AUCUNE OU PEU D'IMPORTANCE	PAS MAL OU BEAUCOUP D'IMPORTANCE	NE SAIS PAS	TOTAL
Moins de 30 ans	15 16.9 27.8 5.9	72 80.9 36.2 28.1	2 2.2 66.7 .8	89 34.8
30 à 34 ans	24 34.3 44.4 9.4	46 65.7 23.1 18.0	0 0 0 0	70 27.3
35 à 39 ans	10 15.4 18.5 3.9	55 84.6 27.6 21.5	0 0 0 0	65 25.4
45 ans et plus	5 15.6 9.3 2.0	26 81.3 13.1 10.2	1 3.1 33.3 .4	32 12.5
TOTAL	54 21.1	199 77.7	3 1.2	256 100.0

* $X^2 = 13.35609$; $P \leq .0377$; V de Cramer = .16151

5.2 Si on tient compte des années d'expériences, là encore une seule différence se manifeste: les professeurs ayant entre 11 et 15 années d'expérience seraient proportionnellement plus nombreux à accorder au moins pas mal d'importance à des activités de perfectionnement qui viseraient à préciser les objectifs de leurs cours.

TABLEAU 108

Importance que les professeurs accordent à des activités de perfectionnement qui viseraient à préciser les objectifs de leurs cours. Répartition des réponses selon les années d'expérience des professeurs.

Nombre % horizontal % vertical % TOTAL	AUCUNE OU PEU D'IMPORTANCE	PAS MAL OU BEAUCOUP D'IMPORTANCE	NE SAIS PAS	TOTAL
Moins de 3 années	21 38.2 26.6 8.3	31 56.4 18.0 12.2	3 5.5 100.0 1.2	55 21.7
3 à 5 années	16 34.0 20.3 6.3	31 66.0 18.0 12.2	0 0 0 0	47 18.5
6 à 10 années	24 35.3 30.4 9.4	44 64.7 25.6 17.3	0 0 0 0	68 26.8
11 à 15 années	7 13.7 8.9 2.8	44 86.3 25.6 17.3	0 0 0 0	51 20.1
16 années ou plus	11 33.3 13.9 4.3	22 66.7 12.8 8.7	0 0 0 0	33 13.0
TOTAL	79 31.1	172 67.7	3 1.2	254 100.0

* $X^2 = 21.01824$; P ≤ .0071; V de Cramer = .20341.

5.3 Quand on examine les résultats en s'intéressant à la discipline ou spécialité d'enseignement, on peut identifier les groupes de professeurs qui, proportionnellement, accordent le plus ou le moins d'importance aux différentes objectifs que pourraient poursuivre des activités de perfectionnement. Rappelons-le encore une fois: n'ayant pas procédé à des calculs statistiques qui nous auraient permis d'établir à quel seuil de probabilité ces différences ont des chances d'être significatives, nous ne livrons - ici comme en d'autres endroits dans notre rapport - ces données que dans l'espoir qu'elles puissent être utiles à ceux qui s'intéressent à la pédagogie dans les collèges (cf. tableau no 109, p. 461).

Objectifs	Lui accordent proportionnellement moins d'importance les professeurs de...	Lui accordent proportionnellement plus d'importance les professeurs de...
Préciser les objectifs de vos cours	Sciences humaines et techniques humaines (58.7%)*	Français, philosophie, autres langues (76.0%)*
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	-	-
Trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage	Sciences et mathématiques (79.5%)	Techniques biologiques (95.7%)
Développer des méthodes ou techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	Sciences et mathématiques (62.8%)	Techniques biologiques (83.0%)
Elaborer un plan de recherche et le réaliser	Sciences et mathématiques (25%)	Français, philosophie, autres langues (52.1%)

* Il s'agit du pourcentage de professeurs de ces disciplines qui ont encerclé les mentions "pas mal d'importance" ou "beaucoup d'importance".

Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	Sciences et mathématiques (59.1%)	Français, philosophie, autres langues (77.6%)
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	-	Sciences humaines et techniques humaines (80.4%)
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	Français, philosophie, autres langues (52.0%)	Sciences humaines et techniques humaines (65.2%)
Identifier les "profils" d'apprentissage des étudiants	-	Techniques biologiques (86.7%)
Améliorer les relations professeurs-étudiants	Techniques biologiques (73.9%)	Sciences humaines et techniques humaines (86.7%)
Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement	Français, philosophie, autres langues (21.3%)	Sciences et mathématiques (34.1%)

TABLEAU 109

ACTIVITES DE PERFECTIONNEMENT AUXQUELLES LES PROFESSEURS ACCORDENT PAS MAL OU BEAUCOUP D'IMPORTANCE.

REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU LA SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT

Activité \ Professeurs	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	Ensemble des professeurs
Préciser objectifs de cours	38 (76.0)	59 (68.6)	27 (58.7)	30 (68.2)	34 (73.9)	173 (67.8)
Préciser méthodes et activités relatives aux objectifs	41 (82.0)	71 (79.8)	36 (78.3)	36 (83.7)	35 (76.1)	204 (79.4)
Trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage	44 (88.0)	69 (78.4)	37 (80.4)	35 (79.5)	45 (95.7)	214 (82.9)
Développer méthodes ou techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	36 (70.6)	66 (75.0)	34 (75.6)	27 (62.8)	39 (83.0)	189 (73.5)
Elaborer un plan de recherche et le réaliser	25 (52.1)	41 (46.6)	19 (41.3)	11 (25.0)	20 (43.5)	106 (41.6)
Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	38 (77.6)	62 (70.5)	29 (63.0)	26 (59.1)	28 (65.1)	170 (67.2)
Apprendre à mieux exploiter doc. écrits et AV destiné à l'enseignement	33 (64.7)	52 (59.8)	37 (80.4)	27 (61.4)	28 (65.1)	168 (66.1)
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	26 (52.0)	54 (62.8)	30 (65.2)	26 (59.1)	25 (56.8)	150 (59.3)
Identifier les profils d'apprentissage des étudiants	36 (72.0)	66 (78.6)	31 (68.9)	30 (68.2)	39 (86.7)	188 (74.9)
Améliorer les relations professeurs-étudiants	42 (84.0)	64 (73.6)	39 (86.7)	35 (77.8)	34 (73.9)	199 (77.7)
Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement	10 (21.3)	22 (26.8)	12 (27.9)	15 (34.1)	11 (24.4)	64 (26.1)

6. Les préposés aux ressources et les activités de perfectionnement des professeurs

6.1 Nous avons demandé à ceux qui travaillent dans le secteur des ressources s'il avaient participé, durant la dernière année scolaire, à titre d'organisateurs ou de personnes-ressources, à des activités de perfectionnement organisées au collège et destinées aux enseignants (R-33). Cent quatre (78.2%) ont répondu non à la question. Les autres ont précisé de quelles activités il s'agissait et porté un jugement sur la qualité des résultats obtenus. Ce sont leurs réponses qui se trouvent reportées au tableau 110 (p. 463). Invités à dire quelles fins ou quels objectifs poursuivaient ces mêmes activités de perfectionnement, nos répondants ont fourni les réponses transcrites dans le tableau 111 (p. 464).

6.2 Il y a vraiment très peu matière à analyses raffinées dans ces deux tableaux. Qu'il nous suffise pour l'instant de noter le fait que très peu de nos répondants avaient participé à des activités de perfectionnement destinées aux professeurs. Conséquemment les fins ou objectifs poursuivis à travers ces activités de perfectionnement ne se prêtent pas davantage à un examen plus fouillé...

TABLEAU 110

ACTIVITES DE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS AUXQUELLES ONT PARTICIPE DES PREPOSES AUX RESSOURCES ET JUGEMENT QUE CEUX-CI PORTENT SUR LA QUALITE DES RESULTATS OBTENUS. DERNIERE ANNEE SCOLAIRE.

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Activités / Opinion-Résultats	Ca n'existait pas ou je n'ai pas participé	Très décevants	Plutôt décevants	Plutôt satisfaisants	Très satisfaisants	Difficiles à évaluer	Sans réponse
ACTIVITES COLLECTIVES (SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT, JOURNEES PEDAGOGIQUES, ETC.) ORGANISEES AU COLLEGE							
... par le secteur de la documentation écrite	14 (10.5)	0 (0)	1 (0.8)	2 (1.5)	1 (0.8)	1 (0.8)	114 (85.7)
... par le secteur audiovisuel	11 (8.3)	0 (0)	0 (0)	5 (3.8)	3 (2.3)	0 (0)	114 (85.7)
... par le secteur de l'informatique	16 (12.0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0.8)	0 (0)	116 (87.2)
... par le secteur de l'aide pédagogique aux professeurs	12 (9.0)	0 (0)	0 (0)	7 (5.3)	0 (0)	1 (0.8)	113 (85.0)
... par un service regroupant diverses ressources didactiques	9 (6.8)	1 (0.8)	2 (1.5)	7 (5.3)	1 (0.8)	0 (0)	113 (85.0)
... selon d'autres modalités	10 (7.5)	0 (0)	1 (0.8)	2 (1.5)	2 (1.5)	0 (0)	118 (88.7)
Programme rattaché à PERFORMA	14 (10.5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4 (3.0)	0 (0)	115 (86.5)
Programme de perfectionnement propre au collège	11 (8.3)	1 (0.8)	1 (0.8)	5 (3.8)	3 (2.3)	2 (1.5)	110 (82.7)

TABLEAU 111

FINS OU OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LES ACTIVITES DE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS AUXQUELLES ONT PARTICIPE DES PREPOSES AUX RESSOURCES

LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Objectifs \ Participation	Oui	Non	Sans réponse
Préciser les objectifs de certains cours	11 (8.3)	10 (7.5)	112 (84.2)
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	14 (10.5)	7 (5.3)	112 (84.2)
Trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage	7 (5.3)	13 (9.8)	113 (85.0)
Développer des méthodes ou techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	8 (6.0)	12 (9.0)	113 (85.0)
Identifier les "styles d'enseignement" des professeurs	5 (3.8)	15 (11.3)	113 (85.0)
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	10 (7.5)	11 (8.3)	112 (84.2)
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement disponible	7 (5.3)	13 (9.8)	113 (85.0)
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	7 (5.3)	13 (9.8)	113 (85.0)
Améliorer les relations professeurs-étudiants	11 (8.3)	9 (6.8)	113 (85.0)
Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement ou d'apprentissage	0 (0)	19 (14.3)	114 (85.8)
Elaborer un plan de recherche ou mettre au point une innovation pédagogique	7 (5.3)	12 (9.0)	114 (85.8)

B - COMMENTAIRES

Le perfectionnement pédagogique des professeurs est une réalité qui comporte plusieurs facettes et dimensions au plan des juridictions et de sa mise en oeuvre comme à celui du contenu et de l'orientation à lui donner. Il n'entrait ni dans nos intentions ni dans nos attributions d'aborder cette question dans toute son ampleur et sa complexité. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de constater que les résultats présentés dans ce chapitre sont loin d'épuiser le sujet. Ils renferment cependant des indications utiles, croyons-nous, pour ceux qui ont à assumer des responsabilités et à prendre des initiatives en la matière.

1. Dans les dix-huit (18) collèges où a été menée notre recherche*, les professeurs qui, au cours de l'année scolaire précédente, s'étaient impliqués dans des activités de perfectionnement l'avaient fait, pour la majorité des cas, dans un cadre extérieur au collège, la participation à des congrès ou à des colloques étant la modalité la plus fréquente (N=95). La rédaction de thèse, le perfectionnement organisé par un corps professionnel et les activités collectives organisées au collège par le secteur de l'aide pédagogique aux professeurs avaient mobilisé une quarantaine de nos répondants**. D'une façon générale, les professeurs concernés formulent des jugements plutôt positifs sur les activités auxquelles ils avaient participé.

---

* Nous sommes conscients que les résultats de notre enquête auraient pu être différents si notre échantillon de collèges avait comporté un plus grand nombre d'établissements où l'on met en oeuvre le programme PERFORMA. Voir au sujet de PERFORMA, les éléments de bibliographie fournis en p. 470.

** Ne perdons pas de vue également que 74 professeurs avaient participé à "un autre programme de perfectionnement" et 46 autres à des activités collectives organisées au collège "selon d'autres modalités". Ce sont là des statistiques qui méritent de retenir notre attention mais l'absence de précisions sur le contenu ou l'orientation de ces activités nous empêche de les commenter...

2. Si le perfectionnement apparaît comme quelque chose d'important pour une majorité de nos répondants, il convient de rappeler et de souligner que ceux-ci le voient surtout comme une réalité mêlée aux activités courantes du professeur et une entreprise personnelle plutôt que collective. Ces faits intéresseront sans doute ceux qui ont charge du perfectionnement dans les collèges. L'organisation d'activités dans des perspectives organisationnelles, institutionnelles ou communautaires commanderait donc au préalable un sérieux travail de sensibilisation, faute de quoi pareilles activités risqueraient de ne pas trouver preneurs ou d'être inefficaces.

3. Il est remarquable de constater que c'est un perfectionnement dans la discipline qu'on recherche d'abord. On retrouve ici l'expression d'une prépondérance de la discipline et de la spécialité d'enseignement qui s'est exprimée ailleurs dans notre rapport, notamment lorsqu'il était question des objectifs poursuivis par les professeurs dans leurs lectures. Le perfectionnement en psychopédagogie ne vient qu'en second lieu dans les centres d'intérêt des professeurs. Plusieurs raisons permettent peut-être de comprendre cette situation: critères de sélection du personnel enseignant (celle-ci s'opère exclusivement ou presque sur la base de la compétence dans la discipline ou la spécialité enseignée), importance primordiale du département comme lieu de regroupement des professeurs et d'expression de leurs préoccupations professionnelles, inapplication et mise en veilleuse du Règlement no 4 touchant la certification des maîtres, formation psychopédagogique déjà reçue (pour bon nombre de répondants tout au moins)*.

4. Touchant les objets sur lesquels on souhaiterait recevoir éventuellement du perfectionnement, nous nous bornerons à formuler trois remarques:

---

* Sur le thème du perfectionnement des enseignants, cf. Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP. Québec, Ministère de l'Education, Service général des communications, 1978, pp. 60-64.

4.1 quand on considère l'ensemble du corps professoral, on constate que s'expriment des attentes et des besoins assez nets concernant:

a) une instrumentation propre à assurer une bonne évaluation de l'apprentissage des étudiants;

b) des stratégies pédagogiques en accord avec les objectifs visés dans l'enseignement et capables de favoriser l'atteinte de ces objectifs;

c) la relation professeur-étudiant que l'on voudrait améliorer; à l'inverse se confirme une nouvelle fois* le peu d'intérêt pour l'utilisation de l'ordinateur à des fins d'enseignement et la recherche que le professeur lui-même pourrait entreprendre et réaliser;

4.2 les besoins ou les attentes peuvent varier cependant suivant la discipline ou la spécialité d'enseignement: c'est du moins ce que nous suggèrent les résultats de certaines de nos analyses**;

4.3 l'éventail des objets sur lesquels les professeurs étaient invités à s'exprimer est loin d'être exhaustif: l'accent portait surtout sur des dimensions psychopédagogiques et sur l'utilisation des ressources didactiques; un réel inventaire des besoins exigerait un questionnaire beaucoup plus développé et raffiné que le nôtre.

5. Malgré les limites de notre questionnaire, il ne nous apparaît pas exagéré d'affirmer que les résultats exposés ici cernent tout de même quelques aspects importants de la réalité. Nous n'en voulons comme

---

* Cf. chapitre sur l'aide pédagogique aux professeurs.

** Cf. p. 461.

illustration que la concordance de plusieurs de nos constatations* avec le point de vue exprimé par M. Jacques Rhéaume, un praticien du perfectionnement des enseignants qui oeuvre dans le cadre de PERFORMA.

Dans un article**, intitulé: "Le perfectionnement des enseignants: réalité et utopie", M. Rhéaume brosse un tableau de la pratique habituelle du perfectionnement dans un collège en le situant dans le contexte plus large du développement de la fonction enseignante, décrit et critique certaines pratiques nouvelles du perfectionnement et présente ce qui lui apparaissent être quelques conditions essentielles de développement du perfectionnement. Le lecteur trouvera dans cet essai un élargissement des perspectives lui permettant de situer et d'interpréter les données que nous avons recueillies.

Qu'on nous permette de citer ici certaines de ces conditions que M. Rhéaume juge essentielles au développement du perfectionnement des enseignants:

> "A un premier niveau, le perfectionnement des enseignants se doit de correspondre aux dimensions personnelles, pédagogiques (au sens large) et organisationnelles de la tâche de l'enseignant. La pratique habituelle du perfectionnement tend à cloisonner ces secteurs et demeure ainsi "abstraite".
>
> Un corrollaire de cette orientation est de réaliser le perfectionnement le plus près possible des conditions d'exercices de l'enseignement.

* Par exemple: l'importance du perfectionnement dans la discipline et le caractère individualiste du perfectionnement.

** Publié dans le Journal de l'Association des collèges communautaires du Canada, vol. 2 no 1, printemps 1978, pp. 64-93.

Le perfectionnement dans la discipline est un aspect dissocié de la pédagogie. C'est entre autre un des dangers de plusieurs pratiques de "in service education" d'inspiration "pédagogique" et "relations humaines". Des formules sont à inventer qui permettraient le développement des "didactiques" collégiales en interaction avec le perfectionnement dans la discipline.

A un autre niveau, le perfectionnement des enseignants nécessite des plans de développement plus larges incluant d'autres personnels et aussi d'autres modes d'action. La seule approche du perfectionnement tend à privilégier l'acquisition exclusivement individuelle de nouvelles connaissances et habiletés ou encore à favoriser des formes d'action ou d'expérimentation qui ne dévient pas des normes de fonctionnement habituelles de l'organisation.

Nous sommes convaincus que le perfectionnement des enseignants contribuera très peu au développement de l'enseignant, à moyen et à long terme, si on ne développe pas en même temps des attitudes nouvelles et des modes nouveaux de fonctionnement au niveau des administrateurs, des départements, des comités, etc."*

Le thème de perfectionnement des enseignants se situe au coeur des préoccupations relatives à l'éducation dans pratiquement tous les pays d'Occident. Les revues pédagogiques en traitent régulièrement, souvent dans des numéros spéciaux. Nous renvoyons donc le lecteur intéressé à la question aux éléments de bibliographie rassemblés en p. 470 et à ceux qu'on trouve à la fin du chapitre consacré à l'aide pédagogique aux professeurs (p. 446). Les titres suggérés, en plus d'alimenter la réflexion, pourraient mettre sur la piste d'expériences et de projets particulièrement intéressants...

---

* _Op. cit._, pp. 90-92.

C - AUTRES ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Cloutier, Marcel, Jean Dion et Antoine Giroux. Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel au collégial. Problématique. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Performa, 1976, 101 p.

Commission d'étude sur les universités. Bibliographie annotée de l'enseignement supérieur au Québec. Tome 2: la formation et le perfectionnement des enseignants du Rapport Parent à nos jours. Québec, Gouvernement du Québec, (à paraître).

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE). Missions d'observation sur la formation des enseignants. Vol. 1: Expériences anglaises et françaises. Vol. 2: Expériences scandinaves. Vol. 3: Expériences nord-américaines. Québec, 1979.

Cropley A.J. et R.H. Dave. Lifelong Education and the Training of Teachers. Hambourg, Unesco Institute for Education, 1977.

Dave, R.H. Foundations of Lifelong Education. Oxford, Pergamon Press, 1976.

De Landsheere, G., S. de Coster, W. de Coster et F. Hotyat. La formation des enseignants demain. Paris, Casterman, 1976, 300 p.

Freedman, Mervin (Ed.). "Facilitating Faculty Development". New Directions for Higher Education, no 1, 1973, Jossey Bass Inc., Publishers.

Gaff, Jerry G. Toward Faculty Renewal. Jossey-Bass Inc., Publishers, 1976, 244 p.

Gagné, Françoys, Danielle Guillet et Pierre Larocque. Rapports d'évaluation sur la clientèle et les activités du CPEC - PERFORMA. Montréal, INRS-Education, 1976.

Gagné, Françoys et Danielle Guillet. Le cadre pédagogique du CPEC - PERFORMA. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, juin 1976, 57 p. (Document R-089).

Gagné, Françoys et Danielle Guillet. Les activités de supervision dans un des collèges offrant le CPEC. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, juin 1976, 26 p. (Document R-094).

Journal of Teacher Education: voir numéros spéciaux sur la formation des professeurs en cours d'emploi: Vol. 28, no 2, mars-avril 1977 et Vol. 30, no 1, janvier-février 1979.

Laderrière, Pierre. "Tendances et innovations dans la formation des enseignants". Documentation et information pédagogiques. Bulletin du Bureau international d'éducation, no 195, 1975, 84 p.

Larocque, Pierre, Françoys Gagné et Claude Hamel. Sondage auprès de la clientèle du certificat en enseignement collégial. Université de Sherbrooke, février 1977, 146 p.

Lynch, J. Lifelong Education and the Preparation of Educational Personnel. Hambourg, Unesco Institute for Education, 1977.

Nicholson, Alexander M. The Literature on Inservice Teacher Education. An Analytic Review. ISTE Report III. Washington, D.C., NCES, June 1976, 112 p.

Les Sciences de l'Education: numéros spéciaux traitant de la formation initiale et continuée des enseignants: no 1-2, janvier-juin 1979 et no 3-4, juillet-décembre 1979.

Taylor, William. Research and Reform in Teacher Education. Windsor, England, NFER Publishing, 1978, 230 p.

Teachers College Record: "Staff Development, New Demands, New Realities, New Perspectives". Vol. 80, no 1, Septembre 1978.

Theory into Practice (TIP). "Staff Development, New Directions". Vol. 17, no 3, juin 1978.

10

Informatique et pédagogie

Dans quelle mesure utilise-t-on l'informatique à des fins pédagogiques? Quelles attentes ou quels besoins manifeste-t-on touchant le recours à l'ordinateur dans des activités d'enseignement et d'apprentissage? Comment le service d'informatique et son personnel sont-ils perçus par les usagers, qu'il s'agisse des étudiants ou des professeurs? Les données recueillies par le truchement de nos trois questionnaires permettent de dégager un certain nombre de faits qui apportent des éléments de réponse à ces interrogations.

A - LES RESULTATS

1. Utilisation de l'ordinateur par les étudiants et les professeurs (E-57 et P-60-62)

Une première indication ressort avec netteté: très peu de nos répondants avaient eu l'occasion de se servir d'un ordinateur ou de faire appel au service d'informatique de leur collège.

1.1 Du côté des étudiants, plus des trois quarts (N = 3329 ou 76.1%) de ceux qui ont rempli notre questionnaire n'avaient jamais eu recours aux services d'un ordinateur dans leurs études. Entre 7 et 11% d'entre eux (N variant entre 324 et 489) s'en étaient déjà servi pour résoudre des problèmes ou effectuer des calculs, pour des exercices de simulation ou des jeux, pour un autre genre de travail ou dans le cadre d'un enseignement par ordinateur. Une infime minorité (2%) y avait eu recours pour compiler les réponses à une enquête ou un sondage. C'est ce qui ressort du tableau suivant:

TABLEAU 112

Les étudiants et le recours aux services d'un ordinateur dans leurs études
Résultats pour l'ensemble des 4,374 étudiants

N'ont jamais eu recours:	3329	(76.1)
Y ont eu recours pour...		
Pour compiler les réponses à une enquête ou un sondage:	91	(2.1)
Pour résoudre des problèmes ou effectuer des calculs:	489	(11.2)
Pour des exercices de simulation ou des jeux:	409	(9.4)
Enseignement par ordinateur:	324	(7.4)
Autre genre de travail:	378	(8.6)

1.2 Les programmes où l'on compte le plus grand nombre d'utilisateurs sont ceux de techniques physiques, de techniques de l'administration, de sciences pures et sciences de l'administration comme le montre bien le tableau 113 reproduit à la p. 476.

1.3 Pour ce qui est des professeurs, très peu d'entre eux avaient eu recours au Service d'informatique du collège au cours de la session précédente puisque 327 (82.8%) ont répondu NON à une question en ce sens. Quant à ceux qui l'ont utilisé, les objectifs de leurs travaux étaient les suivants:

	N	% (N = 395)
Evaluer les connaissances ou les apprentissages de vos étudiants	15	3.8
Inventorier des opinions ou attitudes de vos étudiants	12	3.0
Evaluer certains aspects de votre enseignement	7	1.8
Initier vos étudiants à la pratique de l'enquête ou à la recherche	6	1.5
Etudier certaines réalités propres au collège, au-delà de vos étudiants et de vous-même (e.g., statistiques sur la population étudiante, rapport sur l'utilisation des locaux)	6	1.5
Poursuivre une recherche qui n'est pas destinée principalement à l'instruction de vos étudiants	7	1.8
Résoudre des problèmes ou effectuer des calculs	13	3.3
Faire des simulations ou des jeux	6	1.5
Autre genre de travail	9	2.3

TABLEAU 113

UTILISATION DE L'ORDINATEUR PAR LES ETUDIANTS

REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS SELON LES FAMILLES DE PROGRAMMES

Utilisation \ Etudiants	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences de l'administration	Arts	Lettres	Techniques biologiques	Techniques physiques	Techniques humaines	Techniques de l'administration	Arts (P)	TOTAL
Ne l'ont jamais utilisé	301 * (9.4) ** (63.9)	344 (10.8) (78.4)	802 (25.1) (91.0)	263 (8.2) (72.5)	85 (2.7) (93.4)	166 (5.2) (93.3)	411 (12.9) (90.5)	194 (6.1) (50.4)	264 (8.3) (82.8)	292 (9.2) (52.9)	67 (2.1) (95.7)	3189 (100.0) (75.9)
Pour compiler les réponses à une enquête ou à un sondage	6 (6.7) (1.3)	3 (3.4) (0.7)	14 (15.7) (1.6)	10 (11.2) (2.8)	0 (-) (-)	1 (1.1) (0.6)	2 (2.2) (0.4)	12 (13.5) (3.1)	5 (5.6) (1.6)	36 (40.4) (6.5)	0 (-) (-)	89 (100.0) (2.1)
Pour résoudre des problèmes ou effectuer des calculs	99 (20.8) (21.0)	56 (11.8) (12.8)	26 (5.5) (3.0)	48 (10.1) (13.2)	2 (0.4) (2.2)	7 (1.5) (3.9)	15 (3.2) (3.3)	105 (22.1) (27.3)	16 (3.4) (5.0)	99 (20.8) (17.9)	3 (0.6) (4.3)	476 (100.0) (11.3)
Pour des exercices de simulation ou des jeux	74 (18.8) (15.7)	34 (8.7) (7.7)	21 (5.3) (2.4)	42 (10.7) (11.6)	0 (-) (-)	3 (0.8) (1.7)	10 (2.5) (2.2)	89 (22.6) (23.1)	14 (3.6) (4.4)	104 (26.5) (18.8)	2 (0.5) (2.9)	393 (100.0) (9.4)
Dans le cadre d'un enseignement par ordinateur	46 (14.6) (9.8)	28 (8.9) (6.4)	19 (6.0) (2.2)	35 (11.1) (9.6)	0 (-) (-)	2 (0.6) (1.1)	9 (2.9) (2.0)	51 (16.2) (13.2)	22 (7.0) (6.9)	103 (32.7) (18.7)	0 (-) (-)	315 (100.0) (7.5)
Pour un autre genre de travail	64 (17.3) (13.6)	26 (7.0) (5.9)	19 (5.1) (2.2)	37 (10.0) (10.2)	0 (-) (-)	6 (1.6) (3.4)	11 (3.0) (2.4)	84 (22.7) (21.8)	19 (5.1) (6.0)	104 (28.1) (18.8)	0 (-) (-)	370 (100.0) (8.8)
Nombre d'étudiants	471	439	881	363	91	178	454	385	319	552	70	4203
TOTAL	(11.2)	(10.4)	(21.0)	(8.6)	(2.2)	(4.2)	(10.8)	(9.2)	(7.6)	(13.1)	(1.7)	(100.0)

* Pourcentage horizontal
** Pourcentage vertical

De même très peu de professeurs utilisent ou prévoient utiliser l'enseignement par ordinateur (où les connaissances sont transmises à l'étudiant directement par l'ordinateur) ou se servir de l'ordinateur comme source d'information courante au plan pédagogique (l'ordinateur tient à jour les données nécessaires aux décisions concernant l'apprentissage des étudiants) (cf. tableaux 114 et 115, p. 478).

1.4 Quant aux préposés, la très grande majorité d'entre eux (75% et davantage) a laissé "sans réponse" les diverses questions relatives au thème informatique et pédagogie*. Le point de vue des autres (c'est-à-dire ceux qui ont donné des réponses précises) vient corroborer celui des étudiants et des professeurs. A cause du petit nombre de préposés qui ont été en mesure de fournir des précisions sur le sujet, nous ne croyons pas nécessaire ou utile de reproduire les tableaux statistiques qui étayeraient ces deux assertions.

---

* Voir note en p.175.

TABLEAU 114

LES PROFESSEURS ET L'ENSEIGNEMENT PAR ORDINATEUR

REPONSES DE L'ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

USAGE / CHOIX	Oui	Non	Sans réponse
Vous l'avez déjà utilisé?	16 (4.1)	344 (87.1)	35 (8.9)
Vous l'utilisez actuellement (un peu ou beaucoup)?	6 (1.5)	331 (83.8)	58 (14.6)
Vous prévoyez l'utiliser dans un proche avenir?	18 (4.6)	297 (75.2)	80 (20.2)
Vous souhaiteriez l'utiliser éventuellement	92 (23.3)	196 (49.6)	107 (27.1)

TABLEAU 115

LES PROFESSEURS ET L'ORDINATEUR COMME SOURCE D'INFORMATION COURANTE AU PLAN PEDADOGIQUE

REPONSES DE L'ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

USAGE / CHOIX	Oui	Non	Sans réponse
Vous l'avez déjà utilisé?	33 (8.4)	326 (82.5)	36 (9.1)
Vous l'utilisez actuellement (un peu ou beaucoup)?	16 (4.1)	330 (83.5)	49 (12.4)
Vous prévoyez l'utiliser dans un proche avenir?	28 (7.1)	276 (69.9)	91 (23.1)
Vous souhaiteriez l'utiliser éventuellement	141 (35.7)	138 (34.9)	116 (29.4)

2. <u>Pourquoi les professeurs n'utilisent pas l'ordinateur dans leur enseignement</u>? (P-63)

Confrontés à une série de raisons susceptibles d'expliquer pourquoi ils utilisent peu ou point l'ordinateur dans leur enseignement, les professeurs ont surtout mis de l'avant deux raisons majeures qui, en un sens, peuvent se recouper: 1° "la question ne s'applique pas dans mon cas" et 2° "l'ordinateur n'a guère sa place dans ce que j'enseigne". Voici dans le détail les réponses fournies par ceux qui ont pu donner des précisions:

	N	% (N = 395)
La question ne s'applique pas dans mon cas	149	37.7
L'ordinateur n'a guère sa place dans ce que j'enseigne	139	35.2
Les programmes d'ordinateur qui auraient pu me servir n'étaient pas disponibles	11	2.8
Je ne savais pas que j'avais accès aux services d'un ordinateur	52	13.2
Je n'ai pas demandé l'aide dont j'aurais eu besoin pour pouvoir me servir d'un ordinateur	41	10.4
J'ai demandé mais n'ai pas obtenu l'aide dont j'aurais eu besoin pour pouvoir me servir d'un ordinateur	3	0.8
J'ai manqué de temps	28	7.1
Cela ne m'intéresse pas	47	11.9
Je ne sais pas	18	4.6

3. Besoins et attentes en regard de l'ordinateur

3.1 Si on s'en rapporte aux réponses qu'ils ont données à la question traitant de leurs besoins au plan pédagogique (E-21), on doit conclure que les étudiants interrogés éprouvent un grand attrait pour l'ordinateur. Mille sept cent quatre-vingt-treize (1,793 ou 47.2%) de nos répondants disent avoir "grandement besoin d'aide" pour apprendre à utiliser un ordinateur, tandis que mille quatre cent quinze autres (1,415 ou 37.2%) affirment: "J'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou moins urgent". Les étudiants de techniques administratives (53.4%) sont ceux qui expriment en plus grand nombre une attente précise ("grandement besoin") et c'est en techniques humaines (41.1%) et en techniques biologiques (42.1%) qu'on compte les plus faibles taux de répondants à avoir exprimé un besoin aussi net. C'est dans les collèges de plus grande taille qu'on rencontre la plus forte proportion d'étudiants qui expriment un grand besoin d'aide (N = 1,522); les étudiants provenant de collèges de plus petite taille se partagent à peu près également entre les deux catégories de réponses présentées ici.

Il est sans doute intéressant de noter qu'invités à se prononcer sur la série de besoins des étudiants au plan pédagogique, les préposés aux ressources ont situé l'énoncé "apprendre à utiliser un ordinateur" au treizième et dernier rang.

3.2 Les professeurs qui ont rempli notre questionnaire semblent moins attirés que les étudiants par l'informatique. Sur la liste des objectifs que pourraient poursuivre des activités de perfectionnement organisées à leur intention, "apprendre

à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement" vient au dernier rang: 64 professeurs (16.2%) accordent pas mal ou beaucoup d'importance à cet objectif. Même phénomène quand il est question des aspects sur lesquels les professeurs aimeraient recevoir de l'aide: une infime minorité (21 ou 5.3%) souhaiterait "sûrement" recevoir de l'aide pour utiliser l'ordinateur dans l'enseignement.

Cependant comme le font voir les tableaux 114 et 115 (p. 478) quatre-vingt douze (92 ou 23.3%) professeurs affirment qu'ils souhaiteraient utiliser "éventuellement" l'enseignement par ordinateur et cent quarante-et-un (141 ou 35.7%) font de même pour ce qui est d'utiliser l'ordinateur comme source d'information courante pour le professeur. Ce sont les professeurs de sciences et mathématiques qui montrent le plus d'intérêt pour l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques:

Professeurs	Français Philo Autres langues	Sciences humaines Techniques humaines	Sciences et mathématiques	Techniques biologiques*
Souhaiteraient utiliser éventuellement l'enseignement par ordinateur	15 (26.3)	17 (32.1)	26 (49.1)	9 (23.7)
Souhaiteraient utiliser éventuellement l'ordinateur comme source d'information courante	31 (54.4)	24 (50.0)	35 (64.8)	17 (51.5)

* Les professeurs de techniques biologiques ont répondu en moins grand nombre à certaines questions relatives à l'informatique.

4. Le secteur de l'informatique et son personnel

4.1 Parmi une liste d'interlocuteurs possibles, c'est aux préposés à l'informatique que les professeurs s'adressent le moins lorsqu'ils préparent un cours, tentent une innovation pédagogique, doivent résoudre des problèmes ou surmonter des difficultés dans leur pratique de l'enseignement (voir pp. 393-394). Lorsqu'on leur demande d'indiquer s'ils estiment avoir assez de communication ou d'échanges avec ces préposés, deux cent soixante-neuf (269 ou 68%) professeurs répondant que "ça ne s'applique pas" ou encerclent la mention "sans réponse". Quatre-vingt-dix (90 ou 22.8%) de nos répondants sont d'avis que leurs échanges avec ces personnes-ressources sont insuffisants. C'est surtout dans les collèges de plus grande taille que cette dernière assertion se vérifie*.

4.2 C'est l'information touchant le secteur de l'informatique qui apparaît la plus déficiente (N = 2 164 ou 49.5%) aux étudiants pris dans leur ensemble et c'est d'ailleurs à propos de l'informatique qu'ils ont formulé le moins de remarques (N = 113 ou 2.5%). Ce sont les étudiants de techniques administratives et de techniques physiques qui ont les opinions les plus positives sur la valeur de l'information et de la publicité touchant le secteur de l'informatique. Or nous avons noté précédemment que les étudiants de ces programmes sont parmi les plus grands utilisateurs de l'ordinateur...

---

* Différences établies à l'aide du X^2; $P \leq .05$. Tableaux non publiés.

4.3 Invités, eux aussi, à se prononcer sur la valeur de l'information et de la publicité concernant le secteur de l'informatique, les professeurs se sont répartis en deux groupes principaux: deux cent un (201 ou 50.9%) n'ont pas répondu ou ont encerclé la mention "ne s'applique pas" et cent cinquante-huit (158 ou 40%) jugent cette information plutôt déficiente, voire très déficiente. Dans les collèges de petite taille, les opinions exprimées sont un peu plus positives*. Notons en dernier lieu que c'est aussi à propos de l'informatique que les professeurs ont formulé le moins de remarques ou de recommandations touchant l'organisation et l'orientation des ressources disponibles.

---

* Différences établies à l'aide du X^2; P ≤ .05. Tableaux non publiés.

B - COMMENTAIRES

1. Notre recherche, comme on vient de le voir, comporte peu de données touchant l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques. Pour bien interpréter les résultats présentés dans ce chapitre, il faut garder à l'esprit les faits suivants: a) certains des collèges où a été menée notre enquête ne disposent pas d'un service d'informatique qui leur soit propre; b) c'est dans sept (7) des cégeps participants qu'on retrouve le plus grand nombre d'étudiants utilisateurs: or, dans la plupart d'entre eux, ou bien l'on enseigne l'informatique comme option professionnelle ou bien l'on offre des programmes qui entraînent un recours à l'informatique.

2. L'utilisation de l'ordinateur dans des activités d'enseignement ou d'apprentissage est un thème qui a fait chez nous l'objet d'importants travaux au cours des dernières années. La revue <u>BIP-BIP</u>*, par exemple, a publié régulièrement des articles ou des monographies rendant compte d'expériences vécues dans plusieurs collèges du Québec. C'est cependant dans deux documents** du Service général des moyens d'enseignement que l'on trouvera rassemblée l'information la plus complète touchant les applications pédagogiques de l'ordinateur (A.P.O.) dans les cégeps.

---

* Revue publiée 5 fois par an par le Service général des moyens d'enseignement du ministère de l'Education du Québec. Elle a pour but de communiquer des nouvelles et des idées sur les applications pédagogiques de l'ordinateur et de permettre un échange entre les personnes intéressées à ces utilisations.

** <u>Les applications pédagogiques de l'ordinateur dans les cégeps: situation en 1977</u>. Recueil de documents, par Francis Meynard avec la collaboration de Guy Chevalier, Jean-Louis Longtin et Claude Therrien. Ministère de l'Education, Service général des moyens d'enseignement, novembre 1977. <u>Le développement des applications pédagogiques de l'ordinateur dans les cégeps</u> par Francis Meynard avec la collaboration de Guy Chevalier, Marc Scholer et Jean-Louis Longtin. Ministère de l'Education, Service général des moyens d'enseignement, avril 1979.

On y propose une définition des A.P.O., des descriptions et analyses d'A.P.O. dans les collèges, les éléments d'un diagnostic d'ensemble et des idées-cadres pour un plan de développement des A.P.O. au collégial. Le travail le plus urgent, selon nous, consiste donc à s'informer et à informer sur le potentiel que recèle l'ordinateur au plan pédagogique, à se familiariser avec ce qui a déjà été essayé, à situer cette ressource dans le cadre de stratégies d'enseignement et d'apprentissage bien définies.

3. Il n'est que de feuilleter les journaux et les revues pour se rendre compte de la place de plus en plus grande que prend l'ordinateur dans notre société: dans la gestion des affaires ou des établissements, dans les loisirs (jouets électroniques), dans le monde de la communication, dans les opérations de planification et de prospective, partout l'ordinateur imprime sa marque sur notre vie quotidienne. L'avènement des microprocesseurs est riche de virtualités de toutes sortes que nous ne pouvons guère que soupçonner pour l'instant. Quel genre de retombées ces prodigieux développement technologiques auront-ils en éducation? Sans doute, la réponse dépend-elle en bonne partie de l'attitude réceptive et du dynamisme des éducateurs et des responsables des établissements scolaires. Il ne faudrait pas cependant commettre avec l'ordinateur la même erreur commise en certains milieux avec l'audio-visuel: ériger le moyen en fin, mythifier le gadget au détriment de la pédagogie que pareils instruments sont censés servir. En plus des documents déjà cités, les personnes intéressées trouveront dans un autre document du S.G.M.E. Pour une politique d'utilisation pédagogique de l'ordinateur* un esprit et des éléments de stratégie qui pourraient inspirer un développement ordonné des A.P.O. dans nos établissements.

---

* Chevalier, Guy avec la collaboration de Francis Meynard et Monique Vermette-Gaudreau. Pour une politique d'utilisation pédagogique de l'ordinateur. Ministère de l'Education, S.G.M.E., août 1978, V et 78 p.

C - AUTRES ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Bélanger, Jean-Claude. "L'informatique et l'enseignement". Une série de 5 articles parus dans Le BIP du Collège de Ste-Foy, vol. 2, nos 9 à 13, mars-mai 1979.

Bertrand, Yves. "La cybernétisation de l'éducation". Pédagogiques (Université de Montréal), vol. 4, no 1, février 1979, pp. 4-6.

Brien, Robert et Bégin, Yves. "Quelques réflexions sur l'usage pédagogique des ordinateurs". Education Canada, vol. 19, no 1, printemps 1979, pp. 23-27.

Chevalier, Guy "L'ordinateur en éducation". Bip Bip no 19, octobre 1978, pp. 42-56.

Choquette, Vincent. "Des petits génies prometteurs". Québec Science, mars 1979, pp. 13-14.

Educational Technology. Deux numéros spéciaux: vol. 18, no 4, avril 1978 ("Trends in Computer-Assisted Instruction") et vol. 19, no 10, octobre 1979: ce dernier sur les microordinateurs et leurs implications pour les pratiques pédagogiques.

Leclerc, Yves. L'ordinateur individuel. Montréal, Editions l'Etincelle, 1979, 240 p.

Lemelin, André. "Chers esclaves...". L'Actualité, novembre 1978, pp. 55 ss.

Pédagogiques: "L'ordinateur et l'enseignement". Un numéro spécial de cette revue du Service pédagogique de l'Université de Montréal, Vol. 2, no 2, avril 1977.

Tournier, Michèle. Typologie des formules pédagogiques. Ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement collégial, mai 1978, pp. 235-243.

Trends in Education. Un numéro spécial sur le thème "Computers in Education", Summer 1978.

11

Les ressources et leurs usagers

Dans ce chapitre, nous allons examiner certains des rapports que les professeurs et les étudiants entretiennent avec les ressources du collège: quels jugements portent-ils sur l'information qu'on leur transmet concernant le matériel, le personnel et les services disponibles? dans quelle mesure et à travers quelles modalités s'impliquent-ils lorsqu'il s'agit d'orienter ou d'organiser ces ressources? sont-ils motivés à collaborer? formulent-ils des remarques et des recommandations? estiment-ils que les personnes responsables des ressources accordent suffisamment d'importance à ces commentaires et suggestions? Telles sont les principales questions auxquelles nous nous efforcerons de répondre dans les pages qui viennent en intégrant non seulement le point de vue des usagers mais également celui des préposés qui ont eu aussi l'occasion de s'exprimer sur ce thème de l'orientation et de l'organisation des ressources (documentation écrite, audiovisuel, informatique, aide pédagogique aux professeurs, imprimerie et photocopie).

A - LES RESULTATS

1. L'information sur les ressources et le jugement que les usagers portent sur la valeur de cette information

On a demandé aux étudiants et aux professeurs de dire si les équipements, documents, services et produits qui sont mis à leur disposition dans différents secteurs de ressources didactiques font l'objet d'une information ou d'une publicité satisfaisante qui leur aide à en tirer tout le profit possible (E52 et P64).

1.1 Quand on se réfère au tableau 117 (p. 490), on constate que plus de 70% des étudiants jugent la qualité de l'information et de la publicité touchant le secteur des documents écrits plutôt bonne, voire même très bonne (pour 24% d'entre eux). Les appréciations formulées à l'endroit des autres secteurs sont moins positives, la plus basse cote étant attribuée à l'information et à la publicité touchant le secteur de l'informatique. Il convient cependant de noter le fort taux de "sans réponse" (25%) dans le cas de l'informatique. D'ailleurs un fait est remarquable: plus il y a de sujets qui n'ont pas répondu (colonne no 5), plus l'appréciation générale formulée par les autres répondants est négative.

1.2 Si on s'en rapporte aux opinions des professeurs (cf. tableau 118, p. 491), la publicité et l'information concernant les secteurs de l'imprimerie-photocopie (74.4% des répondants), des documents écrits (64.0%) et de l'audiovisuel (58.5%) seraient plutôt bonnes ou très bonnes. Dans le cas de l'aide pédagogique aux professeurs, les avis sont très partagés, une majorité de ceux qui ont effectivement porté un jugement la considérant plutôt déficiente, voire très défi-

ciente. Pour ce qui est du secteur de l'informatique, on remarque que 50.9% des répondants ont encerclé soit la mention "ne s'applique pas", soit la mention "sans réponse". 81.4% de ceux qui ont porté un jugement sont plutôt négatifs dans leur appréciation.

1.3 Le tableau suivant nous permet de confronter et de saisir d'un seul regard le point de vue des étudiants et des professeurs sur les quatre secteurs accessibles aux uns et aux autres:

TABLEAU 116

Etudiants et professeurs qui estiment que l'information et la publicité sur les ressources sont plutôt bonnes, voire très bonnes. Ensemble des étudiants et des professeurs

	Etudiants		Professeurs	
Secteur des documents écrits	3 095 (70.8)	(75.7)*	253 (64.1)	(70.1)*
Secteur de l'audiovisuel	1 951 (44.6)	(51.3)*	231 (58.5)	(65.3)*
Secteur de l'informatique	1 116 (25.5)	(34.0)*	36 (9.1)	(18.6)*
Secteur de l'imprimerie-photocopie	2 105 (48.1)	(54.5)*	294 (74.4)	(80.5)*

* Pourcentage ajusté.

TABLEAU 117

QUALITE DE L'INFORMATION ET DE LA PUBLICITE SUR LES RESSOURCES. POINT DE VUE DES 4 374 ETUDIANTS

Valeur de l'information / Ressources	Très déficiente	Plutôt déficiente	Plutôt bonne	Très bonne	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Secteur des documents écrits	212 (4.8)	784 (17.9)	2045 (46.8)	1050 (24.0)	283 (6.4)
Secteur de l'audiovisuel	642 (14.7)	1210 (27.7)	1382 (31.6)	569 (13.0)	571 (13.0)
Secteur de l'informatique	1042 (23.8)	1122 (25.7)	845 (19.3)	271 (6.2)	1094 (25.0)
Secteur de l'imprimerie-photocopie	667 (15.2)	1087 (24.9)	1500 (34.3)	605 (13.8)	515 (11.8)

TABLEAU 118

OPINIONS DES PROFESSEURS TOUCHANT LA VALEUR DE L'INFORMATION RELATIVE A DIFFERENTS SECTEURS DE RESSOURCES DIDACTIQUES

ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

VALEUR / SECTEUR	Très déficiente N et (%)	Plutôt déficiente N et (%)	Plutôt bonne N et (%)	Très bonne N et (%)	Ne s'applique pas N et (%)	Sans réponse N et (%)
Secteur des documents écrits	26 (6.6)	82 (20.8)	149 (37.7)	104 (26.3)	4 (1.0)	30 (7.6)
Secteur de l'audiovisuel	29 (7.3)	94 (23.8)	141 (35.7)	90 (22.8)	9 (2.3)	32 (8.1)
Secteur de l'informatique	94 (23.8)	64 (16.2)	27 (6.8)	9 (2.3)	86 (21.8)	115 (29.1)
Secteur de l'aide pédagogique aux professeurs	63 (15.9)	96 (24.3)	92 (23.3)	46 (11.6)	27 (6.8)	71 (18.0)
Secteur de l'imprimerie-photocopie	23 (5.8)	48 (12.2)	152 (38.5)	142 (35.9)	3 (.8)	27 (6.8)

Au vu de ces statistiques, nous serions enclins à formuler l'hypothèse suivante: le jugement que l'on porte sur la valeur de l'information concernant une ressource donnée est conditionné par le caractère accessible de cette ressouce et par l'utilisation qu'on en fait. Le jugement apparaît d'autant plus positif que l'accès à cette ressource est facile et fréquente son utilisation.

Les résultats que nous avons analysés dans des chapitres antérieurs concernant le recours à la bibliothèque du collège, au service audiovisuel et au service informatique nous autorisent, croyons-nous, à suggérer une telle hypothèse. Cela vaut quand on considère les répondants dans leur ensemble mais on peut aussi l'illustrer par un exemple précis: les étudiants de techniques physiques et de techniques de l'administration qui sont les plus grands utilisateurs de l'ordinateur (cf. chapitre sur "informatique et pédagogie") sont aussi ceux qui sont les plus nombreux à porter des jugements positifs sur la valeur de l'information et de la publicité se rapportant au secteur de l'informatique.

1.4 En outre, nous nous sommes rendus compte, à l'aide de croisements de variables, que les étudiants qui portent les jugements les plus négatifs sur la valeur de l'information et de la publicité consacrées aux ressources du collège sont ceux qui estiment avoir besoin d'une initiation en bonne et due forme pour tirer parti de la documentation écrite et audiovisuelle. Moins on a besoin d'une initiation, plus le jugement que l'on porte est positif. Et cela se vérifie, quel que soit le secteur de ressources envisagé*.

---

* Tableaux non publiés. Différences établies à l'aide du X^2 où P ● .0000 dans les quatre cas: secteurs des documents écrits, secteur de l'audiovisuel, secteur de l'informatique, secteur de l'imprimerie-photocopie.

1.5 Suivant la taille des établissements, nos analyses nous ont permis d'établir:

a) qu'il n'y a pas de différences dans les jugements que portent aussi bien les étudiants que les professeurs sur le secteur de la documentation écrite;

b) les étudiants des "gros" collèges sont plus positifs que ceux des "petits" collèges dans leur appréciation de la valeur de l'information touchant le secteur de l'audio-visuel*;

c) dans le cas de l'imprimerie-photocopie, tant les étudiants que les professeurs des "petits" collèges formulent des jugements plus favorables*;

d) pour ce qui est de l'informatique et de l'aide pédagogique aux professeurs, le calcul du X^2 fait ressortir des différences qui prennent l'allure suivante*: les professeurs des plus petits collèges semblent un peu plus positifs dans leur évaluation mais les proportions de répondants provenant de ces mêmes collèges qui ont encerclé la mention "ne s'applique pas" ne nous permettent pas d'être très fermes quant au sens à donner aux différences observées. En réalité, ce qui est peut-être le plus significatif c'est que nombre de petits collèges ne disposent pas d'un service d'informatique ou d'un secteur d'aide pédagogique aux professeurs.

---

* Tableaux non publiés. Différences établies à l'aide du X^2 où P varie entre .0000 et .0120.

1.6 Interrogés sur les moyens auxquels on recourt pour faire connaître aux usagers la nature des ressources didactiques que le collège met à leur disposition, les préposés ont pu se prononcer surtout pour ce qui a trait à la bibliothèque et à l'audiovisuel (cf. tableau 119, p. 495). Les moyens qui ont reçu le plus de suffrages sont d'une façon générale (c'est-à-dire en ne distinguant pas d'un secteur à l'autre mais en considérant simplement le total des mentions):

a) communiqués: 158 mentions (21.1% des mentions);

b) guide d'usager: 123 mentions (16.4% des mentions);

c) bulletin du collège: 123 mentions (16.4% des mentions).

La radio du collège et le journal étudiant sont les moyens qui ont reçu le moins de mentions.

Que les préposés se soient exprimés surtout sur la bibliothèque et sur le service audiovisuel s'explique sans doute par le fait que la majorité de nos répondants exercent leurs fonctions dans ces secteurs.

TABLEAU 119

MOYENS AUXQUELS ON RECOURT POUR FAIRE CONNAITRE AUX USAGERS LA NATURE DES RESSOURCES DIDACTIQUES A LEUR DISPOSITION. LE POINT DE VUE DES PREPOSES AUX RESSOURCES.

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Secteurs \ Moyens	Guide de l'usager		Bulletin du collège		Journal étudiant		Radio du collège		Communiqués		Affiches		Activités spéciales (expositions visites organisées, initiation)		Publication propre au service		Autres moyens		Aucun moyen		Ne s'applique pas		Sans réponse	
		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%
Bibliothèque	59	44.4	48	36.1	23	17.3	7	5.3	49	36.8	39	29.3	48	36.1	33	24.8	15	11.3	1	0.8	2	1.5	26	19.5
Centre de documentation pédagogique	11	8.3	15	11.3	6	4.5	0	-	20	15.0	4	3.0	4	3.0	17	12.8	3	2.2	4	3.0	17	12.8	69	51.9
Audiovisuel	33	24.8	31	23.3	19	14.3	4	3.0	40	30.1	24	18.0	17	12.8	14	10.5	8	6.0	7	5.3	3	2.2	46	34.6
Informatique	4	3.0	3	2.2	0	-	0	-	10	7.5	1	0.8	3	2.6	2	1.5	7	5.3	8	6.0	15	11.3	82	61.7
Recherche et expérimentation ou aide pédagogique aux professeurs	7	5.3	13	9.8	1	0.8	0	-	25	18.8	2	1.5	7	5.3	14	10.5	8	6.0	2	1.5	12	9.0	76	57.1
Imprimerie photocopie	9	6.8	13	9.8	4	3.0	0	-	14	10.5	7	5.3	1	0.8	2	1.5	2	1.5	7	5.3	10	7.5	75	56.4

2. Les rapports entre les usagers et les ressources

2.1 L'implication des étudiants

Dans un premier temps, nous avons cherché à savoir combien d'étudiants ont déjà fait des remarques ou des recommandations à propos des ressources didactiques du collège (E-53). Dans un second temps, nous les avons invités à préciser dans quelles circonstances ou par quels moyens ils avaient pu faire connaître leur point de vue (E-54).

2.1.1 Le tableau 120(p. 497) nous apprend que 87.3% de nos répondants n'ont jamais formulé de remarques ou de recommandations. Si on ne retient que les 507 étudiants qui ont déjà, d'une manière ou d'une autre, exprimé leur point de vue sur les ressources, il en ressort les pourcentages suivants:

	N = 507		N = 4374
- sur la documentation écrite:	50.3%	ou	(5.8%)
- sur l'équipement audiovisuel:	39.8%	ou	(4.6%)
- sur la photocopie et l'imprimerie:	39.3%	ou	(4.5%)
- sur la documentation audiovisuelle:	33.3%	ou	(3.8%)
- sur l'informatique:	22.5%	ou	(2.6%)

TABLEAU 120

ETUDIANTS QUI ONT DEJA FORMULE DES RECOMMANDATIONS

ET REMARQUES SUR LES RESSOURCES QU'OFFRE LE COLLEGE

ENSEMBLE DES 4,374 ETUDIANTS

	N	% (ou N = 4374)	% de réponses N = 939	% de répondants N = 507
N'ont jamais fait de remarques ou de recommandations:	3817	(87.3%)		
Ont fait des remarques ou des recommandations sur: (Total)	507	(11.6%)		
- La documentation écrite:	255	(5.8)	27.2	50.3
- La documentation audiovisuelle:	169	(3.9)	18.0	33.3
- L'informatique:	114	(2.6)	12.1	22.5
- La photocopie et l'imprimerie:	199	(4.5)	21.2	39.3
- L'équipement audiovisuel:	202	(4.6)	21.5	39.8
			100.0	185.2
Sans réponse	50	(1.1)		
TOTAL	4374	(100.0)		

2.1.2 C'est d'abord dans des conversations ou démarches sans caractère officiel que l'on est intervenu, puis par "d'autres moyens" ou en répondant à une enquête ou à un sondage. Une quarantaine de répondants ont eu à siéger comme menbre d'un comité ou d'un groupe d'étude sur les ressources. La boîte à suggestions a été le véhicule de très peu de remarques ou recommandations (cf. tableau 121, p. 499).

TABLEAU 121

PAR QUELS MOYENS LES ETUDIANTS ONT-ILS TRANSMIS LEURS REMARQUES OU RECOMMANDATIONS SUR LES RESSOURCES DIDACTIQUES DU COLLEGE

	N	% de réponses (N = 649)	% de répondants (N = 4374)
Comme membre d'un comité ou d'un groupe d'étude:	43	(6.6)	(1.0)
En répondant à une enquête ou à un sondage:	121	(18.6)	(2.8)
Dans une conversation ou une démarche sans caractère officiel:	336	(51.8)	(7.7)
En utilisant une boîte à suggestions:	13	(2.0)	(0.3)
Par d'autres moyens:	136	(21.0)	(3.1)

2.2 Comportements et attitudes des professeurs

2.2.1 Nous avons demandé aux professeurs s'ils avaient déjà, individuellement ou en groupe, formulé à l'intention des préposés aux ressources didactiques des remarques ou des recommandations visant l'état et l'organisation des divers secteurs de ressources. Le cas échéant, ils étaient invités à indiquer les mécanismes de communication utilisés. Le tableau 122 (p. 501) présente les résultats détaillés de cette question no 66 du questionnaire des professeurs.

On notera:

a) les forts taux de répondants qui n'ont jamais formulé de remarques ou de recommandations: quel que soit le secteur, le pourcentage (cf. colonne 1) n'est jamais moindre que 45.6% de nos 395 répondants;

b) c'est à propos de la documentation écrite, de tout ce qui a trait à l'audiovisuel, de la photocopie et de l'imprimerie que nos répondants ont formulé remarques ou recommandations les plus nombreuses;

c) c'est à propos de l'informatique que nos répondants sont le moins intervenus: il faut cependant tenir compte, si on veut interpréter correctement les statistiques, des cas où la question ne s'appliquait pas à vrai dire; il en va de même pour ce qui concerne l'aide pédagogique aux professeurs;

TABLEAU 122

PROFESSEURS QUI ONT FORMULE REMARQUES OU RECOMMANDATIONS SUR L'ETAT ET L'ORGANISATION DES RESSOURCES DIDACTIQUES: SUR QUOI ET PAR QUELS MOYENS?

ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

REMARQUES OU RECOMMANDATIONS SUR...	JE N'EN AI PAS FORMULE	J'EN AI FORMULE: comme membre d'un comité comprenant professeurs et préposés aux ressources	comme membre d'un comité comprenant aucun préposé aux ressources	en répondant à une enquête (régulière ou spéciale)	par des suggestions en réponse à un appel des préposés aux ressources	dans une conversation ou par une démarche sans caractère officiel	par un autre moyen	NE S'APPLIQUE PAS	Moyens utilisés: Total des mentions
La documentation écrite	182 (46.1)	21 (5.3)	15 (3.8)	24 (6.1)	41 (10.4)	95 (24.1)	16 (4.1)	18 (4.6)	212
La documentation audiovisuelle	180 (45.6)	17 (4.3)	12 (3.0)	19 (4.8)	28 (7.1)	102 (25.8)	12 (3.0)	21 (5.3)	190
L'informatique	230 (58.2)	1 (0.3)	1 (0.3)	2 (0.5)	1 (0.3)	15 (3.8)	2 (0.5)	77 (19.5)	22
L'aide pédagogique aux professeurs	208 (52.7)	26 (6.6)	13 (3.3)	8 (2.0)	11 (2.8)	46 (11.6)	5 (1.3)	37 (9.4)	109
La photocopie et l'imprimerie	183 (46.3)	20 (5.1)	20 (5.1)	16 (4.1)	19 (4.8)	77 (19.5)	17 (4.3)	19 (4.8)	169
L'équipement audiovisuel	186 (47.1)	16 (4.1)	14 (3.5)	16 (4.1)	26 (6.6)	90 (22.8)	11 (2.8)	20 (5.1)	173
La production audiovisuelle	210 (53.2)	13 (3.3)	10 (2.5)	13 (3.3)	19 (4.8)	64 (16.2)	9 (2.3)	29 (7.3)	128
TOTAL:	—	114	85	98	145	489	72	—	1003

d) parmi les moyens utilisés, c'est de loin la conversation ou la démarche sans caractère officiel qui reçoit le plus de mentions (N = 489); viennent ensuite: a) suggestions en réponse à un appel des préposés aux ressources (N = 145); b) comme membre d'un comité comprenant professeurs et préposés aux ressources (N = 114); c) en répondant à une enquête régulière ou spéciale (N = 98).

2.2.2 Dans une autre section du questionnaire, les professeurs nous ont indiqué combien de titres (livres, brochures, revues, articles, etc.) ils avaient eux-mêmes signalés à l'attention des préposés à la documentation écrite et dont ils suggéraient ou réclamaient l'acquisition. Ces statistiques font référence à l'année scolaire 1976-1977:

	N	% ajusté	Cumulatif ajusté
- Aucun titre	58	16.6	16.6
- Moins de cinq titres	117	33.4	50.0
- Entre cinq et neuf titres	72	20.6	70.6
- Entre dix et quatorze titres	48	13.7	84.3
- Entre quinze et dix-neuf titres	21	6.0	90.3
- Entre 20 et 29 titres	13	3.7	94.0
- Entre 30 et 49 titres	14	4.0	98.0
- Cinquante titres et plus	7	2.0	100.0
Sans réponse	45		

Des croisements de variables nous ont permis de constater:

a) des différences quand on analyse les résultats en tenant compte de la taille des collèges où enseignaient nos répondants; ces différences sont illustrées par le tableau reproduit à la page suivante:

TABLEAU 123

Nombre de titres suggérés par les professeurs aux préposés à la documentation écrite durant l'année scolaire 1976-1977. Répartition des réponses suivant la taille des collèges où enseignent les professeurs

	Moins de 5 titres	Entre 5 et 14 titres	15 titres et plus	TOTAL
Professeurs de collèges comptant 1,000 étudiants ou plus	132 52.0 75.4 37.7	75 29.5 62.5 21.4	47 18.5 85.5 13.4	254 72.6
Professeurs de collèges comptant moins de 1,000 étudiants	43 44.8 24.6 12.3	45 46.9 37.5 12.9	8 8.3 14.5 2.3	96 27.4
TOTAL	175 50.0	120 34.3	55 15.7	350 100.0

$X^2 = 11.41867$; $P \leq .0033$; V de Cramer = .18062

D'où l'on voit que la médiane est supérieure dans le cas des professeurs qui proviennent de petits collèges. Toutefois dans les plus gros collèges on retrouve une plus forte proportion de professeurs qui ont suggéré 15 titres et même davantage.

b) Ce sont les professeurs de sciences humaines, de techniques humaines, de français, de philosophie et de langues qui avaient proportionnellement suggéré le plus grand nombre de titres:

	Médiane
Ensemble des répondants:	5 titres
Professeurs de sciences humaines et techniques humaines:	9.7 titres
Français, philosophie, autres langues:	9.3 titres

2.2.3 Nous avons posé aux professeurs la question suivante (P-58): "Lorsque vous voulez faire imprimer ou photocopier un texte pour vos étudiants, quel est, de façon générale, le délai le plus long que vous estimez acceptable (depuis l'instant où vous livrez le texte au service d'imprimerie-photocopie jusqu'au moment où vous recevez vos exemplaires)?" Les professeurs étaient invités à donner des réponses assez précises en distinguant selon le type de texte et le nombre de pages à reproduire. Nous renvoyons le lecteur au tableau 124 (p. 505): il y trouvera le point de vue de nos répondants à ce sujet. Nous ne croyons pas nécessaire de commenter les données qu'on y trouve.

2.2.4 On a également demandé aux professeurs s'il leur est ou s'il leur serait possible d'effectuer une planification telle qu'un texte de plus de trente pages à utiliser durant la session d'hiver puisse être imprimé durant les vacances de l'été précédent (P-59). A cela, on a eu les réponses suivantes:

	N	%	% ajusté
Non, jamais ou presque jamais possible	38	9.6	11.1
Rarement possible	40	10.1	11.7
Parfois possible	94	23.8	27.5
Souvent possible	140	35.4	40.9
Je ne sais pas	30	7.6	8.8
Sans réponse	53	13.4	-

TABLEAU 124

DELAIS LES PLUS LONGS QUE LES PROFESSEURS ESTIMENT ACCEPTABLES QUAND ILS FONT IMPRIMER OU PHOTOCOPIER UN TEXTE POUR LEURS ETUDIANTS

ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

GENRE DE TEXTES / DELAIS	1 heure ou -	Quelques heures	2 ou 3 jours	4 à 6 jours	1 ou 2 sem.	3 ou 4 sem.	Un mois	2 mois	3 mois ou +	Sans réponse
Pour un article d'une page d'un quotidien	55 (13.9)	127 (32.2)	95 (24.1)	14 (3.5)	8 (2.0)	0	0	0	0	96 (24.3)
Pour un extrait d'une page d'un auteur classique	49 (12.4)	116 (29.4)	105 (26.6)	18 (4.6)	8 (2.0)	0	0	0	0	99 (25.0)
Pour un article de six pages d'une revue spécialisée	10 (2.5)	47 (11.9)	171 (43.3)	76 (19.2)	19 (4.8)	2 (.5)	1 (.3)	0	0	69 (17.4)
Pour un recueil de 50 pages de textes choisis par vous	1 (.3)	0	38 (9.6)	90 (22.8)	129 (32.7)	19 (4.8)	12 (3.0)	1 (.3)	1 (.3)	104 (26.3)
Pour 200 pages de notes de cours rédigées par vous	0	0	9 (2.3)	23 (5.8)	101 (25.6)	80 (20.3)	43 (10.9)	21 (5.3)	7 (1.8)	111 (28.1)

C'est dire qu'en excluant ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui se sont dits incapables de donner une opinion précise ("Je ne sais pas"), nos répondants se partagent comme suit:

	N	%
Non ou rarement possible	78	25.0
Parfois ou souvent possible	234	75.0
TOTAL	312	100.0

Près de 45% des professeurs qui ont exprimé un avis sur la question affirment donc qu'il leur serait souvent "possible d'effectuer une planification telle qu'un texte de plus de trente pages à utiliser durant la session d'hiver puisse être imprimé durant les vacances de l'été précédent".

2.2.5 Deux questions traitaient de la motivation des professeurs à collaborer à l'amélioration des ressources didactiques du collège. La première était ainsi formulée: "Non pas en principe, mais dans votre situation actuelle et réelle - compte tenu de votre charge de travail, de la mentalité de votre milieu, etc. - vous sentez-vous motivé(e), disposé(e) à faire un effort pour collaborer à l'amélioration des ressources didactiques (documentation, aide pédagogique aux professeurs, etc.) avec les personnes qui en ont actuellement la charge?" (P-69).

A cette question, les professeurs interrogés ont donné les réponses que voici:

	N	%	% ajusté	Cumulatif ajusté
Aucunement ou très peu motivé(s)	21	5.3	5.6	5.6
Peu motivé(s)	108	27.3	28.6	34.1
Passablement motivé(s)	164	41.5	43.4	77.5
Très motivé(s)	78	19.7	20.6	98.1
Ne s'applique pas	7	1.8	1.9	100.0
Sans réponse	17	4.3	-	

Cela signifie que 64% (ajusté) des professeurs se disent passablement ou très motivés à collaborer à l'amélioration des ressources didactiques avec les personnes qui en ont actuellement la charge.

La seconde question interrogeait les répondants sur l'intérêt que les professeurs qu'ils connaissent manifestent, dans l'ensemble, pour l'amélioration des ressources didactiques du collège (P-70). Les résultats corroborent ceux qui précèdent:

	N	%	% ajusté	Cumulatif ajusté
Aucun intérêt	15	3.8	4.0	4.0
Un peu d'intérêt	149	37.7	39.9	44.0
Passablement d'intérêt	152	38.5	40.8	84.7
Beaucoup d'intérêt	57	14.4	15.3	100.0
Sans réponse	22	5.5	-	

Si on se base sur ces résultats, la motivation ne ferait donc pas défaut dans le corps professoral aussi bien des petits que des gros collèges, les croisements de variables n'ayant fait ressortir aucune différence significative suivant la taille des établissements.

2.2.6 Cent quarante-six (146 ou 37.0%) des professeurs qui ont répondu à notre enquête estiment qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés aux ressources en ce qui a trait à l'organisation et à l'orientation des ressources didactiques du collège. Les autres, qui considèrent insuffisants les échanges et la collaboration, ont émis leur avis sur une série de dix (10) hypothèses susceptibles de rendre compte de la situation (P-71). Leurs réponses ont été compilées et reportées dans le tableau 125(p. 509).

a) La première chose qui frappe, au premier examen de ces statistiques, ce sont les pourcentages de "sans réponse": d'un énoncé à l'autre, ces pourcentages varient en effet de 43.3% à 61.1%. Cela s'explique aisément puisque les chiffres qu'on retrouve sous cette rubrique tiennent toujours compte, incluent donc les 146 professeurs qui estiment qu'il y a suffisamment d'échanges entre professeurs et préposés.

b) Si on ne retient que les réponses de ceux qui ont donné un avis précis, on constate que les deux hypothèses qui sont les plus accréditées sont: 1° "Les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs" et 2° "Il faudrait modifier des habitudes bien ancrées". Très près derrière vient: "Cela dépend des structures ou des méthodes de communication" et "On manque de temps pour collaborer efficacement".

TABLEAU 125

RAISONS D'UNE COMMUNICATION INSUFFISANTE ENTRE PROFESSEURS ET PREPOSES AUX RESSOURCES TOUCHANT L'ORGANISATION ET L'ORIENTATION DES RESSOURCES DIDACTIQUES

LE POINT DE VUE DES PROFESSEURS

ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

IMPORTANCE / RAISONS	Aucune	Un peu	Modérée	Grande	Sans réponse
Cela dépend d'une tendance à vouloir se mêler chacun de ses affaires pour éviter les conflits	38 (9.6) (18.2)*	51 (12.9) (24.4)	7[illegible] (17.7) (33.[illegible])	50 (12.7) (23.9)	186 (47.1)
Le milieu estime qu'il doit y avoir division des tâches et cloisonnement	48 (12.2) (24.1)	54 (13.7) (27.1)	55 (13.9) (27.6)	42 (10.6) (21.1)	196 (49.7)
Les professeurs et les préposés aux ressources n'ont ni la même formation ni le même langage	70 (17.7) (33.3)	44 (11.1) (21.0)	51 (12.9) (24.3)	45 (11.4) (21.4)	185 (46.9)
C'est une question de personnalités	60 (15.2) (29.1)	57 (14.4) (27.7)	50 (12.7) (24.3)	39 (9.9) (18.9)	189 (47.8)
Cela dépend des structures ou des méthodes de communication	20 (5.1) (9.3)	44 (11.1) (20.4)	84 (21.3) (38.9)	68 (17.2) (31.5)	179 (45.4)
Les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs	14 (3.5) (6.5)	32 (8.1) (14.9)	74 (18.7) (34.4)	95 (24.1) (44.2)	180 (45.5)
Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses	20 (5.1) (13.0)	32 (8.1) (20.8)	43 (10.9) (27.9)	59 (14.9) (38.3)	241 (61.1)
On manque de temps pour collaborer efficacement	26 (6.6) (11.6)	56 (14.2) (25.0)	76 (19.2) (33.9)	66 (16.7) (29.5)	171 (43.3)
Les professeurs se refusent <u>en principe</u> à ce genre de collaboration	75 (19.0) (37.9)	65 (16.5) (32.8)	46 (11.6) (23.2)	12 (3.0) (6.1)	197 (49.9)
Il faudrait modifier des habitudes bien ancrées	13 (3.3) (6.3)	34 (8.6) (16.4)	60 (15.2) (29.0)	100 (25.3) (48.3)	188 (47.6)

* Pourcentage ajusté.

d) L'hypothèse qui recueille le moins de suffrages est celle qui voudrait que "les professeurs se refusent en principe à ce genre de collaboration", suivie de celle qui expliquerait la situation par des questions de personnalités.

Ici encore nous n'avons pas trouvé de différence dans les opinions des professeurs, qu'ils proviennent de gros collèges ou de collèges plus petits.

2.2.7 Nous avons posé la même question aux préposés aux ressources (R-43). Soixante-quatre (64 ou 48.1%) de nos répondants considèrent qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre eux et les professeurs pour ce qui a trait à l'organisation et à l'orientation des ressources didactiques. Quant aux autres, invités à commenter une série d'hypothèses susceptibles d'expliquer une insuffisance d'échanges et de collaboration entre eux et les professeurs, ils ont fourni les réponses consignées dans le tableau 126 de la page 511.

De ces données, il ressort que les hypothèses auxquelles on accorde le plus d'importance sont dans l'ordre: a) Il faudrait modifier des habitudes bien ancrées; b) Cela dépend des structures ou des méthodes de communication; c) Les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs.

TABLEAU 126

HYPOTHESES SUSCEPTIBLES D'EXPLIQUER UNE INSUFFISANCE D'ECHANGES ET DE COLLABORATION ENTRE LES PROFESSEURS ET LES PREPOSES AUX RESSOURCES POUR CE QUI A TRAIT A L'ORIENTATION ET L'ORGANISATION DES RESSOURCES DIDACTIQUES. LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

HYPOTHESES \ IMPORTANCE	Aucune ou presque	Un peu	Modérée	Grande	Sans réponse
Cela dépend d'une tendance à vouloir se mêler chacun de ses affaires pour éviter les conflits	17 (12.8)* (29.3)**	16 (12.0) (27.6)	14 (10.5) (24.1)	11 (8.3) (19.0)	75 (56.4)
Le milieu estime qu'il doit y avoir division des tâches et cloisonnement	17 (12.8) (30.4)	11 (8.3) (19.6)	18 (13.5) (32.1)	10 (7.5) (17.9)	77 (57.9)
Les professeurs et les préposés aux ressources n'ont ni la même formation ni le même langage	15 (11.3) (25.4)	19 (14.3) (32.2)	18 (13.5) (30.5)	7 (5.3) (11.9)	74 (55.6)
C'est une question de personnalités	28 (21.1) (50.0)	13 (9.8) (23.2)	8 (6.0) (14.3)	7 (5.3) (12.5)	77 (57.9)
Cela dépend des structures ou des méthodes de communication	5 (3.8) (8.6)	13 (9.8) (22.4)	18 (13.5) (31.0)	22 (16.5) (37.9)	75 (56.4)
Les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs	9 (6.8) (17.6)	8 (6.0) (15.7)	16 (12.0) (31.4)	18 (13.5) (35.3)	82 (61.6)
Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses	13 (9.8) (28.9)	15 (11.3) (33.3)	12 (9.0) (26.7)	5 (3.8) (11.1)	88 (66.1)
On manque de temps pour collaborer efficacement	10 (7.5) (17.2)	18 (13.5) (31.0)	21 (15.8) (36.2)	9 (6.8) (15.5)	75 (56.4)
Les professeurs se refusent en principe à ce genre de collaboration	8 (6.0) (14.8)	18 (13.5) (33.3)	18 (13.5) (33.3)	10 (7.5) (18.5)	79 (59.4)
Il faudrait modifier des habitudes bien ancrées	1 (.8) (1.7)	9 (6.8) (15.3)	17 (12.8) (28.8)	32 (24.1) (54.2)	74 (55.6)

* Pourcentage par rapport à l'ensemble des répondants (N = 133)

** Pourcentage ajusté: en excluant ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

A l'inverse, les hypothèses jugées les moins susceptibles d'expliquer une insuffisance d'échanges et de collaboration entre professeurs et préposés aux ressources sont dans l'ordre: a) C'est une question de personnalités; b) Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses; c) Les professeurs et les préposés aux ressources n'ont ni la même formation ni le même langage.

2.2.8 En confrontant les points de vues des professeurs et des préposés, on se rend compte que ceux qui jugent que la communication est insuffisante mettent surtout de l'avant les raisons suivantes:

- Il faudrait modifier des habitudes bien ancrées
- Cela dépend des structures et des méthodes de communication
- Les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs.

2.3 Initiatives que les préposés prennent pour clarifier les besoins des usagers

Interrogés (R-44) sur les initiatives ou mesures que l'on prend "pour identifier et clarifier les besoins des usagers, qu'il s'agisse des individus ou des groupes (e.g. départements"), nos répondants cf. tableau 127, p. 514) ont indiqué dans l'ordre: a) les conversations ou démarches sans caractère officiel (186 mentions sur 539 au total, soit 34.5% de toutes les mentions); b) les rencontres de groupes (103 mentions ou 19.1% de toutes les mentions); c) les sondages ou enquêtes (71 mentions, soit 13.2% des mentions). Remarquons une nouvelle fois que les préposés ont pu se prononcer surtout pour ce qui a trait à la bibliothèque et à l'audiovisuel: dans tous les autres cas, les pourcentages de "sans réponse" varient de 54.9% à 66.9%. Comme nous l'avons déjà expliqué, cela tient au nombre considérable de nos répondants qui travaillent dans les secteurs de la documentation écrite et de l'audiovisuel.

2.4 Importance accordée et à accorder aux remarques et recommandations des usagers

Nous avons demandé aux étudiants et aux professeurs de nous dire quelle importance, selon eux, on accorde actuellement et on devrait accorder dans l'avenir aux remarques et recommandations qu'ils font touchant l'organisation et l'orientation des ressources didactiques. Les préposés aux ressources étaient aussi invités à nous donner leur point de vue sur cette question à double volet. Les résultats détaillés à ces questions se trouvent consignés dans la série de tableaux 128 à 131 (cf. pp. 515-518).

TABLEAU 127

INITIATIVES OU MESURES QUE L'ON PREND POUR IDENTIFIER ET CLARIFIER LES BESOINS DES USAGERS.

LE POINT DE VUE DES PREPOSES AUX RESSOURCES.

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Initiatives ou mesures / Secteurs	Sondages ou enquêtes		Rencontres de groupes		Boîtes à suggestions		Comités consultatifs permanents		Comités d'étude spéciaux		Conversations ou démarches sans caractère officiel		Autres initiatives ou mesures		Aucune		Ne s'applique pas		Sans réponse	
		%		%		%		%		%		%		%		%		%		%
Bibliothèque	28	21.1	40	30.1	16	12.0	14	10.5	15	11.3	62	46.6	20	15.0	3	2.2	4	3.0	32	24.1
Centre de documentation pédagogique	10	7.5	13	9.8	1	0.8	10	7.5	4	3.0	23	17.3	6	4.5	4	3.0	15	11.3	73	54.9
Audiovisuel	21	15.8	25	18.8	2	1.5	10	7.5	11	8.3	45	33.9	16	12.0	4	3.0	3	2.2	51	38.3
Informatique	3	2.2	6	4.5	0	-	1	0.8	2	1.5	15	11.3	5	3.7	6	4.5	13	9.8	89	66.9
Recherche et expérimentation	7	5.3	13	9.8	1	0.8	5	3.7	7	5.3	17	12.8	6	4.5	7	5.3	13	9.8	83	62.4
Imprimerie photocopie	2	1.5	6	4.5	2	1.5	6	4.5	11	8.3	24	18.0	8	6.0	3	2.2	6	4.5	83	62.4

TABLEAU 128

IMPORTANCE QUE L'ON ACCORDE ET IMPORTANCE QUE L'ON DEVRAIT ACCORDER AUX REMARQUES ET RECOMMANDATIONS DES ETUDIANTS EN CE QUI CONCERNE L'ORGANISATION ET L'ORIENTATION DES RESSOURCES DIDACTIQUES. LE POINT DE VUE DES 4374 ETUDIANTS

Importance / Objet	Imp. act.	Imp. dés.	Imp. act.	Imp. dés.	Imp. act.	Imp. dés.	Imp. act.	Imp. dés.	Imp. act.	Imp. déc.
	Nulle ou presque		Faible		Modérée		Considérable		Sans réponse	
Les règlements et les procédures à respecter pour avoir accès aux locaux, équipements, services, documents, etc. et pour les utiliser	381 (8.7)	79 (1.8)	794 (18.2)	215 (4.9)	1413 (32.3)	1571 (35.9)	657 (15.0)	1986 (45.4)	1129 (25.8)	523 (11.9)
Le budget des ressources didactiques	649 (14.8)	121 (2.8)	997 (22.8)	450 (10.3)	832 (19.0)	1811 (41.4)	224 (5.1)	1150 (26.3)	1672 (38.2)	842 (19.2)
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres documents écrits	384 (8.8)	35 (0.8)	700 (16.0)	146 (3.3)	1247 (28.5)	1121 (25.6)	741 (16.9)	2522 (57.7)	1302 (29.8)	550 (12.6)
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audio-visuels	467 (10.7)	44 (1.0)	735 (16.8)	207 (4.7)	1068 (24.4)	1470 (33.6)	498 (11.4)	1989 (45.5)	1606 (36.8)	664 (15.2)
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	488 (11.2)	37 (0.8)	896 (20.5)	262 (6.0)	1039 (23.8)	1753 (40.1)	198 (4.5)	1533 (35.0)	1753 (40.1)	789 (8.0)
Equipements ou activités n'existant pas encore au collège	496 (11.3)	54 (1.2)	1016 (23.2)	167 (3.8)	1005 (23.0)	1152 (26.3)	344 (7.9)	2357 (53.9)	1513 (34.6	644 (14.7)
Les besoins des usagers	292 (6.7)	34 (0.8)	742 (17.0)	115 (2.6)	1432 (32.7)	920 (21.0)	523 (12.0)	2631 (60.2)	1385 (31.7)	674 (15.4)

TABLEAU 129

IMPORTANCE QUE L'ON ACCORDE ACTUELLEMENT ET IMPORTANCE QUE L'ON DEVRAIT ACCORDER DANS L'AVENIR AUX REMARQUES ET RECOMMANDATIONS DES PROFESSEURS EN CE QUI CONCERNE L'ORGANISATION ET L'ORIENTATION DES RESSOURCES DIDACTIQUES. LE POINT DE VUE DES 395 PROFESSEURS

IMPORTANCE / OBJET	Imp. act.	Imp. dés.	Imp. act.	Imp. dés.	Imp. act.	Imp. dés.	Imp. act.	Imp. dés.	Imp. act.	Imp. dés.	Imp. act.	Imp. dés.
	nulle ou presque		faible		modérée		considérable		ne s'applique pas		sans réponse	
Les règles et "procédures" régissant l'accessibilité et l'utilisation des locaux, de l'équipement, des services, des documents, etc.	37 (9.4)	5 (1.3)	64 (16.2)	11 (2.8)	154 (39.0)	142 (35.9)	37 (9.4)	179 (45.3)	10 (2.5)	5 (1.3)	93 (23.5)	53 (13.4)
Le budget des ressources didactiques	46 (11.6)	3 (.8)	86 (21.8)	12 (3.0)	112 (28.4)	173 (43.8)	29 (7.3)	144 (36.5)	13 (3.3)	6 (1.5)	109 (27.6)	57 (14.4)
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres écrits	5 (1.3)		29 (7.3)	3 (.8)	173 (31.1)	71 (18.0)	162 (41.0)	276 (69.9)	7 (1.8)	4 (1.0)	69 (17.5)	41 (10.4)
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	20 (5.1)	1 (.3)	43 (10.9)	8 (2.0)	130 (32.9)	105 (26.6)	89 (22.5)	223 (56.5)	13 (3.3)	8 (2.0)	100 (25.3)	50 (12.7)
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	38 (9.6)	2 (.5)	92 (23.2)	12 (3.0)	89 (22.5)	146 (37.0)	20 (5.1)	164 (41.5)	17 (4.3)	5 (1.3)	139 (35.2)	66 (16.8)
Les équipements ou activités n'existant pas encore au collège	52 (13.2)	6 (1.5)	79 (20.0)	15 (3.8)	77 (19.5)	134 (33.9)	12 (3.0)	154 (39.0)	23 (5.8)	16 (4.1)	152 (38.5)	70 (17.8)
Les besoins des usagers	20 (5.1)		63 (15.9)	5 (1.3)	134 (33.9)	85 (21.5)	51 (12.9)	232 (58.7)	11 (2.8)	8 (2.0)	116 (29.4)	65 (16.5)

TABLEAU 130

IMPORTANCE QUE L'ON ACCORDE ET IMPORTANCE QUE L'ON DEVRAIT ACCORDER AUX REMARQUES ET RECOMMANDATIONS DES ETUDIANTS EN CE QUI CONCERNE L'ORGANISATION ET L'ORIENTATION DES RESSOURCES DIDACTIQUES. LE POINT DE VUE DES 133 PREPOSES AUX RESSOURCES

IMPORTANCE / REMARQUES ET RECOMMANDATIONS SUR	Nulle ou presque: Importance Actuelle	Nulle ou presque: Importance Désirable	Faible: Imp. Act.	Faible: Imp. Des.	Modérée: Imp. Act.	Modérée: Imp. Dés.	Considérable: Imp. Act.	Considérable: Imp. Dés.	Sans réponse: Imp. Act.	Sans réponse: Imp. Dés.	TOTAL 133 (100)
Les règlements et les procédures à respecter pour avoir accès aux locaux, équipements, services, documents, etc. et pour les utiliser	11 (8.3)	5 (3.8)	23 (17.3)	11 (8.3)	49 (36.8)	72 (54.1)	22 (16.5)	30 (22.6)	28 (21.1)	15 (11.3)	
Le budget des ressources didactiques	46 (34.6)	23 (17.3)	23 (17.3)	34 (25.6)	18 (13.5)	45 (33.8)	5 (3.8)	10 (7.5)	41 (30.9)	21 (15.8)	
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres documents écrits	19 (14.3)	3 (2.3)	33 (24.8)	13 (9.8)	32 (24.1)	59 (44.4)	12 (9.0)	39 (29.3)	37 (27.9)	19 (14.3)	
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	22 (16.5)	6 (4.5)	33 (24.8)	18 (13.5)	22 (16.5)	55 (41.4)	8 (6.0)	27 (20.3)	48 (36.1)	27 (20.3)	
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	38 (28.6)	14 (10.5)	22 (16.5)	31 (23.3)	19 (14.3)	49 (36.8)	7 (5.3)	17 (12.8)	47 (35.3)	22 (16.6)	
Equipements ou activités n'existant pas encore au collège	32 (24.1)	6 (4.5)	24 (18.0)	18 (13.5)	19 (14.3)	60 (45.1)	5 (3.8)	20 (15.0)	53 (39.8)	29 (21.8)	
Les besoins des usagers	10 (7.5)	0 (0)	14 (10.5)	6 (4.5)	37 (27.8)	32 (24.1)	38 (28.6)	78 (58.6)	34 (25.5)	17 (12.8)	

TABLEAU 131

IMPORTANCE QUE L'ON ACCORDE ET IMPORTANCE QUE L'ON DEVRAIT ACCORDER AUX REMARQUES ET RECOMMANDATIONS DES PROFESSEURS EN CE QUI CONCERNE L'ORGANISATION ET L'ORIENTATION DES RESSOURCES DIDACTIQUES. LE POINT DE VUE DES 133 PREPOSES AUX RESSOURCES

IMPORTANCE / REMARQUES ET RECOMMANDATIONS SUR	Importance Actuelle	Importance Désirable	Imp. Act.	Imp. Dés.	Imp. Act.	Imp. Dés.	Imp. Act.	Imp. Dés.	Imp. Act.	Imp. Dés.	TOTAL 133 (100)
	Nulle ou presque		Faible		Modérée		Considérable		Sans réponse et ne s'applique pas		
Les règles et "procédures" régissant l'accessibilité et l'utilisation des locaux, de l'équipement, des services, des documents, etc.	6 (4.5)	4 (3.0)	9 (6.8)	6 (4.5)	40 (30.1)	51 (38.3)	54 (40.6)	53 (39.8)	24 (18.1)	19 (14.4)	
Le budget des ressources didactiques	10 (7.5)	6 (4.5)	18 (13.5)	11 (8.3)	42 (31.6)	55 (41.4)	36 (27.1)	40 (30.1)	27 (20.3)	21 (15.9)	
Le choix ou la sélection des livres périodiques et autres écrits	0 (0)	0 (0)	3 (2.3)	1 (0.8)	17 (12.8)	31 (23.3)	87 (65.4)	82 (61.7)	26 (19.6)	19 (14.4)	
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audio-visuels	0 (0)	0 (0)	1 (0.8)	2 (1.5)	36 (27.1)	42 (31.6)	66 (49.6)	65 (48.9)	30 (22.6)	24 (18.1)	
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	8 (6.0)	2 (1.5)	18 (13.5)	5 (3.8)	43 (32.3)	45 (33.8)	30 (22.6)	57 (42.9)	34 (25.6)	24 (18.1)	
Les équipements ou activités n'existant pas encore au collège	7 (5.3)	1 (0.8)	15 (11.3)	6 (4.5)	43 (32.3)	46 (34.6)	26 (19.5)	49 (36.8)	42 (31.6)	31 (23.3)	
Les besoins des usagers	1 (0.8)	0 (0)	7 (5.3)	2 (1.5)	36 (27.1)	32 (24.1)	62 (46.6)	81 (60.9)	27 (20.4)	18 (13.6)	

Ces données pourraient donner lieu à des analyses multiples et diversifiées. Nous nous bornerons à souligner certaines constatations de portée assez générale:

2.4.1 dans tous les cas - les répondants avaient à se prononcer sur sept (7) dimensions ou aspects des ressources - l'influence souhaitée par les professeurs et les étudiants (importance désirable) est plus forte que celle que l'on perçoit avoir présentement (importance actuelle): on désire que dans l'avenir on accorde plus d'importance à leurs points de vue (D ≫ R);

2.4.2 tant chez les professeurs que chez les étudiants, les taux de sans réponse sont assez élevés quand il s'agit de se prononcer sur l'importance que l'on accorde <u>actuellement</u> à leurs remarques ou recommandations: ou bien on ignore le sort réservé aux remarques et recommandations qui ont été faites ou bien n'ayant pas soi-même formulé de telles remarques ou recommandations, on estime qu'on n'avait pas à répondre à cette question;

2.4.3 du côté des étudiants, les aspects sur lesquels on souhaite que dorénavant leurs points de vue soient surtout pris en considération sont les suivants: 1° les besoins des usagers; 2° le choix ou la sélection de la documentation écrite; 3° les équipements ou activités n'existant pas encore au collège;

2.4.4 les professeurs, de leur côté, établissent la hiérarchie suivante: 1° le choix ou la sélection de la documentation écrite; 2° les besoins des usagers; 3° le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels;

2.4.5 les préposés expriment exactement le même avis que les professeurs concernant les 3 objets à propos desquels les remarques ou recommandations des professeurs devraient être prioritairement prises en considération; dans le cas des étudiants, il y a concordance pour ce qui est des deux premiers énoncés, mais les préposés classent au 3e rang "les règlements et les procédures à respecter pour avoir accès aux locaux, équipements, services, documents, etc. et pour les utiliser". Ils ne placent qu'au 5e rang l'énoncé concernant les "équipements ou activités n'existant pas encore au collège";

2.4.6 de façon très nette les préposés aux ressources nous indiquent à travers leurs réponses qu'on accorde <u>actuellement</u> plus d'importance aux remarques et recommandations des professeurs qu'à celles des étudiants*;

2.4.7 tant les étudiants que les professeurs considèrent qu'on accorde pas mal d'importance à leurs points de vue quand il s'agit des règlements et procédures à respecter pour avoir accès aux locaux, équipements, services, etc. et pour les utiliser; cependant ce n'est pas à ce sujet que leurs revendications sont les plus fortes;

---

* Que l'on prenne n'importe lequel des 7 objets dont il est ici question, il y a toujours plus de préposés qui soutiennent qu'<u>actuellement</u> on accorde une importance "modérée" voire "considérable" aux remarques et recommandations des professeurs qu'il n'y en a qui expriment le même avis à propos des interventions des étudiants.

2.4.8 en fait, si on s'intéresse à l'écart entre la désirabilité et la réalité, on constate que les écarts les plus grands ont trait aux dimensions suivantes:

TABLEAU 132

Ecarts les plus prononcés entre la désirabilité (importance considérable à accorder dans l'avenir) et la réalité (importance considérable accordée actuellement) touchant les remarques et recommandations des usagers.

Ensemble des répondants

	ETUDIANTS	PREPOSES
1	Besoins des usagers	Besoins des usagers
2	Equipements ou activités n'existant pas encore au collège	Choix ou sélection de la documentation écrite
3	Choix ou sélection de la documentation écrite	Choix ou sélection de la documentation et de l'équipement audiovisuels

	PROFESSEURS	PREPOSES
1	Besoins des usagers	Planification des ressources
2	Planification des ressources	Equipements ou activités n'existant pas encore au collège
3	Equipements ou activités n'existant pas encore au collège	Besoins des usagers

Dans tous les cas, l'écart (D - R) est moindre chez les préposés que chez les usagers, tant étudiants que professeurs.

A une exception près, les vues des préposés et des usagers concordent donc assez bien.

Nous terminerons en proposant, sous la forme d'une courte synthèse, quelques conclusions tirées d'un examen attentif des données présentées dans les 5 tableaux qui sont ici en cause: à travers leurs réponses, nos trois catégories de répondants nous ont signifié qu'actuellement on accorde une certaine importance aux remarques et recommandations des étudiants et des professeurs touchant les besoins des usagers, le choix de la documentation écrite, les règlements et procédures, la sélection de l'équipement et des documents audiovisuels. Cette pratique doit être maintenue et accentuée: les usagers désirent qu'on tienne encore davantage compte de leurs points de vue. Etudiants aussi bien que professeurs souhaiteraient être davantage impliqués quand il s'agit d'équipements ou d'activités n'existant pas encore au collège. Les professeurs souhaiteraient qu'on les associe davantage qu'actuellement dans la planification et le budget des ressources, les étudiants se montrant moins revendicateurs à propos de ces deux réalités.

3. <u>Implication des préposés dans l'orientation et l'organisation des ressources</u>

3.1 Nous avons d'abord demandé aux préposés aux ressources si, depuis qu'ils exercent leur fonction actuelle, ils ont déjà été associés à des opérations ou activités de l'ordre de la gestion pédagogique: élaboration du devis pédagogique du collège, conception ou évaluation d'un programme de formation, évaluation des enseignants, etc. (R-35). Le tableau 133 (p. 524) fournit les réponses à cette question. On remarquera que:

a) pour chacune des 12 activités ou opérations soumises à leur attention, une majorité (entre 51.1% et 69.2% selon les cas) de nos répondants n'avaient pas été impliqués dans pareilles entreprises; si on ajoute à ces réponses négatives celles des préposés qui n'ont pas répondu, on est amené à constater que l'opération ou l'activité où il y a eu le plus de répondants impliqués n'a en fait rejoint que 35% d'entre eux;

b) les activités ou opérations qui avaient mobilisé le plus nos répondants sont dans l'ordre:
- conception et mise en oeuvre d'innovations pédagogiques ou de projets de recherche (35.4% des répondants);
- évaluation d'innovations pédagogiques ou de projets de recherche (30.1% des répondants);
- évaluation de l'apprentissage des étudiants (27.1% des répondants);
- conception et mise en oeuvre de programmes ou d'activités de perfectionnement pour les enseignants (26.4% des répondants);

TABLEAU 133

PARTICIPATION DES PREPOSES AUX RESSOURCES A DES ACTIVITES OU OPERATIONS DE GESTION PEDAGOGIQUE

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

OPERATIONS OU ACTIVITES	NON		OUI					SANS REPONSE	
			Comme membre d'un comité	En répondant à un questionnaire	Dans une conversation ou par une démarche sans caractère officiel	Dans l'exercice normal de vos attributions et responsabilités	Par un autre moyen		
Elaboration du devis pédagogique du collège	91	68.4%	7	2	4	13	2	18	13.5%
Conception et mise en place d'un programme de formation	80	60.1%	10	4	3	17	1	20	15.0%
Révision et évaluation d'un programme de formation	88	66.2%	3	1	6	14	1	20	15.0%
Analyse et évaluation de plans d'études	88	66.2%	2	0	2	22	1	18	13.5%
Conception et mise en oeuvre d'innovations pédagogiques ou de projets de recherche	68	51.1%	9	2	3	35	1	18	13.5%
Evaluation d'innovations pédagogiques ou de projets de recherche	75	56.4%	10	3	4	24	1	18	13.5%
Etablissement des conditions d'admission des étudiants	88	66.2%	9	0	3	14	0	20	15.0%
Evaluation des enseignants	92	69.2%	4	0	4	12	2	21	15.8%
Conception et mise en oeuvre de programmes ou d'activités de perfectionnement pour les enseignants	78	58.6%	7	0	5	21	2	20	15.0%
Evaluation de l'apprentissage des étudiants	81	60.9%	1	1	17	15	2	16	12.0%
Etablissement ou révision du régime pédagogique	88	66.2%	15	0	4	11	2	17	12.8%
Conception, mise en oeuvre et évaluation de stages de formation pour les étudiants	90	67.7%	6	2	4	13	0	20	15.0%

- conception et mise en place d'un programme de formation (24.9% des répondants);
- il est à noter que pour toutes les activités ou opérations énumérées, les cadres et les professionnels avaient été impliqués en plus grand nombre que les techniciens;

c) par ailleurs, c'est dans l'exercice normal de leurs attributions et responsabilités que nos répondants sont surtout intervenus: 211 mentions sur 383 ou 55.1%. Viennent ensuite la participation comme membre d'un comité: 83 mentions (21.7% des mentions) et la conversation ou la démarche sans caractère officiel: 59 mentions (15.4% des mentions).

3.2 Quarante-trois (32.3%) de nos répondants estiment suffisante leur association à ces activités ou opérations de gestion pédagogique. Comme on pouvait s'y attendre, ce sont surtout des cadres et des professionnels qui expriment leur satisfaction. Très peu de techniciens le font.

Quant aux autres, invités à choisir parmi une série de sept (7) hypothèses susceptibles d'expliquer une implication insuffisante des préposés aux ressources dans pareilles entreprises, ils ont d'abord indiqué deux hypothèses très connexes:

- Ma tâche ne se prête point à ce genre de collaboration: 55 mentions (41.3% des répondants);

- Ce sont là des réalités qui ne sont pas du ressort et de la compétence des préposés aux ressources: 44 mentions (33.1%). (cf. tableau 134, p. 528).

Viennent ensuite la nécessité d'un complément de formation (40 mentions) et le manque de temps ou de disponibilité de la part des préposés aux ressources (33 mentions dont 12 ont un fort coefficient d'importance: "grande importance" (10) + "la raison la plus importante" (2). L'hypothèse voulant que l'insuffisance d'implication tienne à une conception de la gestion et de l'administration ne recueille que 26 mentions mais dix-huit d'entre elles ont un fort coefficient d'importance (cf. tableau 134, p. 528).

3.3 Nos répondants ont-ils eu l'occasion de formuler des remarques ou recommandation concernant l'orientation et l'organisation des ressources didactiques du collège (R-37)? Ici les réponses sont plus affirmatives ainsi qu'en témoigne le tableau 135 de la page 529. Une majorité d'entre eux ont déjà eu l'opportunité de s'exprimer sur les besoins des usagers (N = 92 ou 69.1%) et sur les règles et "procédures" régissant l'accessibilité et l'utilisation des locaux, de l'équipement, des services, des documents, etc. (N = 81 ou 61%).

Pour tous les autres énoncés - à l'exception d'un seul -, 42% au moins de nos répondants ont déjà formulé remarques ou recommandations. C'est à propos des "équipements" ou activités n'existant pas encore au collège que le nombre d'interventions a été le plus faible (N = 50 mentions ou 37.5% des répondants). Le calcul du X^2 a révélé qu'il existait des différences significatives pour trois des dimensions ici étudiées: le budget des ressources didactiques, la planification des ressources, les équipements ou activités n'existant pas encore au collège. Dans chaque cas, les cadres et professionnels avaient été plus nombreux à avoir déjà formulé remarques ou recommandations*.

---

* Tableaux non publiés.

C'est dans le cadre d'un exercice normal de leur attributions et responsabilités que nos répondants ont formulé leurs remarques et recommandations (344 mentions sur 463 ou 74.3%). La conversation ou la démarche sans caractère officiel vient en second lieu (75 mentions ou 16.2% de toutes les mentions). La participation comme membre d'un comité reçoit 30 mentions (6.5% de toutes les mentions). C'est ce que nous apprend le tableau de la page 529.

3.4 Quatre-vingt-deux (ou 61.7%) de nos répondants estiment suffisante leur implication dans l'orientation et l'organisation des ressources didactiques du collège (cf. tableau 136, p. 530). Pour les autres, ils considèrent que s'ils n'interviennent pas davantage cela tient d'abord à une conception de la gestion et de l'administration (27 mentions ou 20.3% des répondants). Viennent ensuite: "Ma tâche ne se prête point à ce genre de collaboration (19 mentions, 14.4% des répondants) et un manque de temps et de disponibilité (14 mentions, 10.7% des répondants). Les deux autres hypothèses suggérées ne recueillent que 8 mentions (6% des répondants).

TABLEAU 134

HYPOTHESES SUSCEPTIBLES D'EXPLIQUER UNE IMPLICATION INSUFFISANTE DES PREPOSES AUX RESSOURCES DANS DES ACTIVITES OU OPERATIONS DE GESTION PEDAGOGIQUE

LE POINT DE VUE DES 133 PREPOSES

IMPORTANCE / HYPOTHESE	Nulle	Un peu	Modérée	Grande	La raison la plus importante	Sans réponse
Ma tâche ne se prête point à ce genre de collaboration	22 (16.5)	10 (7.5)	17 (12.8)	16 (12.0)	12 (9.0)	56 (42.1)
C'est une question de personnalités	46 (34.6)	8 (6.0)	9 (6.8)	4 (3.0)	0 (0)	66 (49.7)
Cela tient à une conception de la gestion et de l'administration	10 (7.5)	3 (2.3)	5 (3.8)	12 (9.0)	6 (4.5)	97 (72.9)
Ce sont là des réalités qui ne sont pas du ressort et de la compétence des préposés aux ressources	18 (13.6)	12 (9.0)	12 (9.0)	11 (8.3)	9 (6.8)	71 (53.4)
C'est dû à un manque de temps ou de disponibilité de la part des préposés aux ressources	35 (26.3)	16 (12.0)	5 (3.8)	10 (7.5)	2 (1.5)	65 (48.9)
Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses	32 (24.1)	8 (6.0)	7 (5.3)	4 (3.0)	0 (0)	82 (61.7)
Les préposés aux ressources auraient besoin d'un complément de formation pour apporter une collaboration efficace	26 (19.5)	14 (10.5)	18 (13.5)	6 (4.5)	2 (1.5)	67 (50.4)

TABLEAU 135

IMPLICATION DES PREPOSES AUX RESSOURCES DANS L'ORIENTATION ET L'ORGANISATION DES RESSOURCES DIDACTIQUES DU COLLEGE

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

REMARQUES SUR... / MODALITES	Non	Membre de comité	Réponse à questionnaire	Conversation ou démarche sans caractère officiel	Exercice normal de ses attributions et responsabilités	Autre moyen	Sans réponse
Les règles et "procédures" régissant l'accessibilité et l'utilisation des locaux de l'équipement, des services, des documents, etc.	29 (21.8)	3 (2.3)	1 (.8)	14 (10.5)	60 (45.1)	3 (2.3)	23 (17.3)
Le budget des ressources didactiques	50 (37.6)	2 (1.5)	2 (1.5)	14 (10.5)	42 (31.6)	0 (0)	23 (17.3)
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres écrits	50 (37.6)	3 (2.3)	2 (1.5)	13 (9.8)	41 (30.8)	2 (1.5)	22 (16.5)
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	50 (37.6)	4 (3.0)	3 (2.3)	3 (2.3)	46 (34.6)	0 (0)	27 (20.3)
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	40 (30.1)	5 (3.8)	0 (0)	10 (7.5)	48 (36.1)	0 (0)	30 (22.6)
Les équipements ou activités n'existant pas encore au collège	54 (40.6)	8 (6.0)	0 (0)	10 (7.5)	31 (23.3)	1 (.8)	29 (21.8)
Les besoins des usagers	22 (16.5)	5 (3.8)	0 (0)	11 (8.3)	76 (57.1)	0 (0)	19 (14.3)

TABLEAU 136

HYPOTHESES SUSCEPTIBLES DE RENDRE COMPTE D'UNE IMPLICATION INSUFFISANTE DES PREPOSES AUX RESSOURCES DANS L'ORIENTATION ET L'ORGANISATION DES RESSOURCES DIDACTIQUES DU COLLEGE. LE POINT DE VUE DES 133 PREPOSES AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES REPONDANTS

HYPOTHESES / IMPORTANCE	Aucune ou presque	Un peu	Modérée	Grande	La raison la plus importante	Sans réponse
Ma tâche ne se prête point à ce genre de collaboration	14 (10.5)	7 (5.3)	7 (5.3)	0 (0)	5 (3.8)	100 (75.2)
C'est une question de personnalités	23 (17.3)	5 (3.8)	2 (1.5)	1 (.8)	0 (0)	102 (76.7)
Cela tient à une conception de la gestion et de l'administration	7 (5.3)	3 (2.3)	7 (5.3)	10 (7.5)	7 (5.3)	99 (74.4)
C'est un manque de temps ou de disponibilité de notre part	16 (12.0)	9 (6.8)	3 (2.3)	1 (.8)	1 (.8)	103 (77.4)
Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses	20 (15.0)	2 (1.5)	2 (1.5)	3 (2.3)	1 (.8)	105 (78.9)

B. COMMENTAIRES

1. Comme nous avons essayé de le démontrer dans les pages qui précèdent (voir en particulier pp. 488-492), les jugements que les étudiants et les professeurs portent sur la valeur de l'information et de la publicité concernant les divers secteurs de ressources didactiques du collège nous semblent assez directement conditionnés par l'accessibilité des ressources en question et l'utilisation qu'on en fait soi-même. Plus on a effectivement recours à une ressource donnée plus on a tendance à formuler des commentaires favorables sur la qualité de l'information consacrée à cette ressource. Quand une ressource n'existait pas dans leur collège (e.g. service d'informatique, service d'aide pédagogique aux professeurs, service audiovisuel non accessible aux étudiants dans certains des collèges de notre échantillon*) ou lorsqu'ils n'utilisaient pas une ressource disponible, nos répondants ont eu deux réactions typiques: certains ne se sont pas exprimés sur la valeur de l'information entourant cette ressource, d'autres se sont prononcés et ont jugé plutôt déficiente cette information. Par ailleurs, dans certains commentaires libres d'étudiants, nous avons retracé des propos du genre: "Je ne savais pas que j'avais tant de ressources à ma disposition..." Réaction dont l'ambiguïté ne nous échappe pas: d'une part, elle peut signifier que notre questionnaire a aidé les étudiants à prendre conscience de ressources dont ils ignoraient l'existence; d'autre part, il est vraisemblable de croire que plusieurs répondants ont présumé que certaines ressources non disponibles dans leur collège (cf. supra) devaient bien l'être puisque nous les interrogions à leur sujet...

* Cette dernière affirmation procède d'une analyse de commentaires libres rédigés par des étudiants.

2. <u>Les données recueillies à travers notre enquête ne nous permettent pas d'être très explicites sur l'information et la publicité que les collèges diffusent à propos des différents secteurs de ressources didactiques</u>. Nous avons pu faire état des perceptions des usagers et du jugement global qu'ils formulent. Nous avons une idée des principaux moyens auxquels on recourt pour faire connaître les ressources: communiqués, guides à l'intention des usagers. Cependant, comme nous l'avons déjà expliqué, ces renseignements ont surtout trait à la bibliothèque et au service audiovisuel et nous possédons moins d'indications touchant les autres secteurs de ressources. De plus, nos instruments ne comportaient aucune question sur le <u>contenu</u> de l'information, les modalités de sa <u>transmission</u>, les mécanismes de <u>rétroaction</u>. De sorte que pour bien apprécier les résultats présentés dans les pages qui précèdent, il y aurait lieu de les situer dans un cadre d'analyse plus large, englobant des éléments comme ceux que nous venons tout juste d'énumérer.

3. <u>Il ressort de notre recherche que les professeurs interviennent davantage que les étudiants lorsqu'il s'agit d'organiser ou d'orienter les ressources didactiques du collège</u>. Ils sont plus nombreux à formuler remarques, recommandations et suggestions et, selon les préposés interrogés (cf. p. 520) leurs interventions auraient plus de poids que celles des étudiants, ce qui n'a pas lieu de nous surprendre outre mesure. Les étudiants passent peu de temps au collège. Avant toute chose il leur faut se familiariser avec ce qui existe: le matériel, les équipements et les services disponibles, les structures et modes de fonctionnement, etc. Cette étape franchie, il leur reste, pour la plupart, très peu de temps pour développer des perspectives critiques ou y aller de leurs suggestions. Il en va bien autrement du côté des professeurs: non seulement demeurent-ils plus longtemps au collège mais aussi on sollicite plus fréquemment ou plus explicitement leur collaboration.

4. Nous avons été frappés par le caractère informel que prend le réseau de communication entre préposés aux ressources et usagers. Quand ils ont eu à transmettre des remarques ou des recommandations aux personnes qui ont la responsabilité des ressources, les professeurs aussi bien que les étudiants sont surtout intervenus dans des conversations ou des démarches sans caractère officiel (cf. pp. 499 et 501). De même quand il s'agit pour le personnel des ressources d'identifier et de clarifier les besoins des usagers ce sont encore les conversations ou démarches non officielles qui viennent en tête de liste, encore que les rencontres de groupes constituent tout de même un moyen fréquemment utilisé à cette fin (cf. p. 513). Si nous rapprochons ces données de celles qui ont trait aux rapports entre professeurs et préposés quand il s'agit de travaux des professeurs ou d'une aide à leur fournir au plan pédagogique, force nous est de constater que les relations entre les usagers et le personnel des ressources s'établissent généralement de façon informelle, dans des rencontres de personne à personne, à travers des conversations ou des démarches qui n'ont rien d'officiel. Les interactions fondées sur des mécanismes institutionnels, bien identifiés comme tels (qu'il s'agisse d'enquêtes, de sondages ou de comités consultatifs), n'apparaissent pas tellement répandues ou fréquentes, du moins dans les collèges où s'est effectuée notre recherche.

5. Il semble manifeste que les étudiants de même que les professeurs désirent jouer un rôle actif dans les processus qui visent à donner une orientation définie aux ressources didactiques ou à déterminer les modalités de leur organisation. Les deux catégories d'usagers souhaitent qu'on accorde encore plus d'importance aux avis qu'ils expriment, indiquant même les points sur lesquels ils aimeraient exercer plus d'influence (cf. pp. 513 ss.). Les préposés aux ressources auraient donc profit, nous semble-t-il, à scruter ces résultats

afin de déterminer le type d'action qui leur paraîtrait le plus approprié, compte tenu du contexte local dans lequel ils oeuvrent.

6. Pour notre part, nous avons été impressionnés par les faits suivants: 37% des professeurs et 48% des préposés interrogés se disent satisfaits du volume d'échanges et de communication entre les uns et les autres touchant l'orientation et l'organisation des ressources; les professeurs nous ont signifié très clairement leur intérêt et leur motivation à collaborer avec le personnel des ressources; très peu refusent de le faire en principe ou pour des questions de personnalités. En fait, préposés et professeurs s'entendent pour pointer trois raisons fondamentales qui expliqueraient une insuffisance d'interaction entre les deux catégories d'interlocuteurs: 1° les habitudes acquises; 2° les structures et les méthodes de communication utilisées; 3° le peu d'intérêt des professeurs à l'égard des comités purement consultatifs. En somme, des facteurs qui mettent en cause mentalités et façons de faire, qui touchent aux modes de fonctionnement et d'organisation, qui rejoignent la problématique plus vaste de la participation et du partage du pouvoir dans le respect des compétences respectives.

Nous avons recueilli plusieurs commentaires libres qui traduisent en termes très personnels ce que les statistiques ont mis en évidence. On parle d'incapacité des différents groupes à communiquer et à travailler en collaboration, de chicanes de clocher, d'esprit de chapelle. Des professeurs soulignent que très souvent les structures elles-mêmes ne favorisent pas une utilisation des ressources disponibles et une interaction entre professeurs et préposés:

- "Il me semble que la structure même du collège encourage un certain anonymat, à moins de se servir des services d'une façon habituelle, on ne sait ni où aller, qui voir..."

- "Les ressources didactiques chez nous sont très importantes au niveau des possibilités qu'elles offrent. Elles sont si importantes qu'elles ont dû être structurées, "compartimentées" et "administratisées" ce qui les rend de plus en plus difficiles d'accès."

- Et ce témoignage d'un professeur d'expérience:
  "En ce qui concerne notre collège, un jeune professeur doit avoir assez de mal à se démêler dans un système de ressources didactiques aux structures trop lourdes.

  Pour ma part, après 9 ans, je suis très à l'aise au centre des média, mais après combien d'efforts et d'initiatives personnelles... Tout est trop ancré dans un "fonctionnarisme" encrassé et rien n'est axé sur le nouveau. Comme nous n'avons pas le temps de nous mettre au courant des nouveautés, alors, les personnes ressources (surtout à l'audio-visuel) pensent que nous n'avons pas de besoins. Toujours le même problème de communication".

Comme on peut le constater, les avis sont vraiment partagés sur le thème de l'interaction: à côté de gens satisfaits on en trouve d'autres qui se montrent plus critiques. Du moins possédons-nous de bonnes indications sur les causes des difficultés éprouvées et sur l'orientation que pourraient prendre des mesures visant à corriger les lacunes observées.

7. Nos questionnaires ne touchaient pas à la question de l'abondance des ressources et de leur adéquation. Cependant, dans les commentaires libres que nous avons recueillis, nous avons remarqué que plusieurs professeurs et étudiants déplorent un manque de ressources financières, une insuffisance de documentation et de matériel ou encore le mauvais état dans lequel se trouve ce matériel. Selon certains préposés aux ressources, les restrictions budgétaires sont un des facteurs qui contribuent à expliquer une interaction insuffisante entre préposés aux ressources et usagers: l'un soutient que le manque d'argent requis pour donner suite aux suggestions des usagers engendre insatisfaction et frustration; un autre affirme que l'incapacité de maintenir une qualité déjà acquise ou d'assurer un développement devenu nécessaire s'avère préjudiciable à des relations harmonieuses et dynamiques; un troisième estime que, dans l'état actuel des choses, il est difficile d'entrevoir une interaction efficace entre le personnel des ressources et les pédagogues "sans augmentation du nombre de préposés aux ressources". Cependant le répondant qui a exposé le point de vue le plus élaboré sur ce thème tient des propos sensiblement différents comme on peut en juger:

"J'aimerais dire un mot sur ce qu'on pourrait appeler la consolidation des services. En ce qui concerne la bibliothèque et l'audio-visuel, nous avons, pas seulement notre collège, un chemin fantastique à parcourir. Ce chemin passe par certaines étapes:

- D'abord, perdre la fameuse mentalité que seule l'injection importante d'argent peut permettre une pédagogie valable. Les professeurs, les étudiants et les préposés dans les services ne voient que l'ampleur du budget quand on parle d'objectifs. Par contre, je soutiens que si la pédagogie n'est fonction que des dollars investis, nous faisons fausse route parce que, dans cette mentalité de gadgets multiples, on oublie la créativité, l'imagination et l'homme.

- Par ricochet, il faudrait que tous les groupes impliqués connaissent les limites minimales et maximales des ressources matérielles et humaines dont nous disposons. De plus, il faudrait que les divers agents pédagogiques exploitent à fond la connaissance de ces ressources et proposent, après utilisation ou expérimentation valable, les correctifs à implanter pour un meilleur rendement.

- Quand ces deux volets auront été réalisés, on pourra penser en terme d'expansion. Si ces deux conditions ne sont pas remplies, on continuera de butiner avec peu d'efficacité dans des méthodes nouvelles, des gadgets nouveaux ou des comportements passagers.

Quant à moi, je reste convaincu que mon institution est bien pourvue. Le seul problème qui se pose est la mauvaise utilisation ou l'utilisation mitigée des disponibilités offertes. Plus que jamais, je crois que la sophistication des ressources matérielles et humaines poursuivie au rythme actuel ne peut que générer des comportements superficiels. Je ne rejette pas les nouveautés. Mais je crois qu'il faudra les encadrer et les assujetttir à un échéancier sévère et critique. Cela peut paraître utopique mais je dois souligner qu'en 1977-78 j'ai vécu une expérience qui me démontre que cette approche est valable. Cette expérience s'est située au niveau de la répartition du fonds spécial de rattrapage en bibliothèque. Aucune somme n'a été dépensée dans une discipline avant d'avoir évalué avec les départements concernés la qualité des fonds documentaires accumulés. J'ai eu des surprises agréables à ce niveau. Quant à l'audio-visuel, l'année 1977-78 m'a montré que les usagers en étaient venus à la conclusion qu'il valait mieux réarticuler les services en termes d'augmentation qualitative qu'en termes d'augmentation de mécanique" (un préposé aux ressources).

Que conclure de tout cela? Rien de péremptoire. Ici, comme en d'autres endroits de notre rapport, nous sommes renvoyés à l'examen plus approfondi des contextes locaux qui permettrait de départager, avec plus de précision et plus de finesse, l'essentiel de l'accessoire dans la dynamique des relations entre usagers et préposés aux ressources. Ainsi en va-t-il pour ce qui a trait à l'abondance, à la qualité, à la pertinence des ressources en place ou à ajouter.

12

Notre recherche et ses prolongements possibles

Dans ce chapitre de conclusion, nous faisons d'abord ressortir rapidement certaines caractéristiques essentielles de notre recherche et des données qu'elle a permis d'amasser. Nous indiquons ensuite comment nos travaux d'analyse pourraient être complétés ou davantage raffinés. Nous suggérons également quelques pistes pour une action possible dans les dix-huit collèges participants et dans d'autres collèges du réseau, gardent pour la fin un certain nombre de réflexions sur le thème même de notre étude.

1. Quelques caractéristiques essentielles de notre recherche

La recherche que nous avons menée avec la collaboration d'étudiants, de professeurs et de préposés aux ressources provenant de dix-huit collèges du Québec est en fait une enquête de type descriptif qui renseigne sur l'utilisation d'une variété de ressources didactiques dans des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Elle permet également de caractériser quelques-uns des rapports qui se nouent entre les usagers (étudiants et professeurs) et le personnel qui a la charge d'organiser et d'animer différents secteurs de ressources dites de "soutien à la pédagogie": bibliothèque, audiovisuel, informatique, imprimerie-photocopie, recherche et expérimentation*.

Elle jette aussi de la lumière sur nombre de réalités connexes: les préférences des étudiants concernant les méthodes pédagogiques et la place que celles-ci occupent dans l'enseignement de leurs professeurs; les lectures des étudiants, leurs centres d'intérêt lorsqu'ils lisent ou écoutent des émissions de radio ou de télévision; le lien qu'il peut y avoir entre cette fréquentation des media et leurs activités de formation; les besoins et attentes qu'expriment les étudiants au plan de leur vie intellectuelle et scolaire; les activités de perfectionnement et d'aide pédagogique aux professeurs...

Sur tous ces thèmes, nous avons recueilli des données extrêmement intéressantes que nous nous sommes appliqués à présenter de façon détaillée, avec le plus de précision et de rigueur possible, dans une série de chapitres qui se terminent tous par un certain nombre de commentaires visant à situer les résultats et à faciliter leur interprétation.

---

* D'un collège à l'autre, les personnes travaillant dans le service de recherche et d'expérimentation ou d'aide pédagogique aux professeurs sont connues sous diverses appellations (C.R.E., conseillers pédagogiques étant les dénominations les plus fréquentes).

Nous ne reprendrons pas ici les principales constatations que nos travaux d'analyse nous ont permis de mettre en évidence pour chacun des sous-thèmes de la recherche. Au gré des chapitres et de ses préoccupations personnelles, le lecteur intéressé trouvera aisément de quoi établir cette synthèse. De plus, nous avons préparé une version abrégée du présent rapport, dans laquelle on trouvera sous une forme plus concise et moins aride une mise en relief des faits les plus significatifs de notre enquête*.

Nous préférons donc consacrer les quelques pages qui suivent à des considérations plutôt générales sur la valeur et les limites de notre recherche et sur quelques-uns des prolongements qu'on pourrait lui assurer. D'entrée de jeu, nous tenons à faire une mise au point: nos suggestions sont une illustration de ce qu'on pourrait entreprendre, elles sont loin d'épuiser la gamme des actions possibles; les indications que nous fournissons sont plutôt de l'ordre de l'évocation et de l'orientation générale, on n'y retrouvera donc pas la description de démarches très détaillées et solidement articulées. Fondamentalement nous souhaiterions qu'on reçoive notre rapport comme un outil à l'aide duquel il y a possibilité d'élargir les perspectives et d'amorcer sinon un mouvement, du moins une série d'initiatives propres à assurer une meilleure utilisation des ressources visées à travers notre enquête, une amélioration et un développement de la pédagogie dans les collèges du Québec. Qu'on ne se surprenne donc pas du caractère incitatif plutôt que normatif de nos propos. Les lecteurs et utilisateurs de notre rapport trouveront ample matière à l'exercice de leur créativité et de leur esprit inventif.

---

* Il s'agit d'un document de 80 pages, dépouillé le plus possible de tableaux et de considérations d'ordre méthodologique.

2. Suggestions pour des analyses complémentaires

2.1 Le matériel recueilli à l'occasion de notre recherche pourrait donner lieu à d'autres analyses que celles qu'il nous a été possible de mener à terme.

Comme nous l'avons déjà expliqué dans notre chapitre sur la méthodologie, nous avons présenté les résultats à partir d'une série de thèmes découpant et concrétisant assez bien le champ couvert par les trois questionnaires qui ont servi à notre enquête. Nous avons essayé de tracer un portrait des comportements ou attitudes typiques de l'ensemble des étudiants, des professeurs et des préposés qui ont collaboré à notre recherche. Nous avons montré qu'il existait des différences significatives dans les réponses des étudiants quand on distingue suivant la famille de programmes à laquelle ils appartiennent. Il en va de même pour les professeurs: suivant la discipline ou la spécialité enseignée, on observe des variations importantes dans les résultats. Du côté des préposés, nous avons fait ressortir l'intérêt qu'il y avait à opposer les réponses des techniciens à celles des cadres et des professionnels. Cela démontre bien, nous semble-t-il, que les résultats univariés ne donnent qu'une vision tronquée de la réalité que nous avons cherché à saisir et à décrire à travers notre recherche. On obtient une plus juste perception de la situation quand on raffine l'analyse en tenant compte de certaines caractéristiques de nos répondants. Les différences signalées dans notre rapport nous permettent, croyons-nous, de proposer au lecteur un miroir plus fidèle, renvoyant une image plus précise du réel soumis à notre examen. Nous sommes conscients cependant que nos données sont loin d'avoir été exploitées comme elles pourraient l'être. A titre d'exemples, voici quelques pistes qui pourraient être explorées.

2.1.1 Revoir systématiquement tous les résultats du questionnaire des étudiants en prenant comme ligne directrice de l'analyse: les familles de programmes. De cette façon, on pourrait dégager une série de profils: attitudes, comportements, attentes et besoins des étudiants de telle famille (e.g. sciences humaines) touchant l'utilisation des ressources didactiques dans leurs relations avec les pratiques pédagogiques. En faisant de même pour chacune des onze familles de programmes qui nous ont permis d'établir des distinctions importantes parmi l'ensemble des 4,374 étudiants interrogés, on contribuerait à une meilleure connaissance des caractéristiques de la population étudiante qui fréquente nos collèges. S'ajoutant aux résultats de travaux analogues aux nôtres, les conclusions de pareilles analyses pourraient à tout le moins servir d'utiles points de repère pour les professeurs entrant quotidiennement en contact avec des groupes qui sont loin d'être homogènes.

2.1.2 Etudier de possibles corrélations entre certaines réponses à un même questionnaire. Ainsi dans nos analyses, nous avons essayé de voir dans quel sens les besoins et attentes des professeurs pouvaient être conditionnés par la place qu'ils réservent à diverses formules pédagogiques dans leur enseignement. De même, nous avons examiné quelles relations il y avait entre l'utilisation d'une ressource et le jugement que les étudiants portent sur la qualité de l'information et de la publicité entourant cette ressources. Une insuffisance de temps et de moyens nous a empêchés de multiplier ces analyses procédant évidemment d'hypothèses que l'on soumet à la vérification en recourant aux techniques statistiques appropriées. Vues sous cet angle, les informations que nous avons

amassées pourraient révéler quantité d'autres faits et phénomènes propres à enrichir et à approfondir notre connaissance des réalités mises en cause par notre recherche.

2.1.3 Reprendre et analyser les données dans une perspective institutionnelle. Nous avons fait état plusieurs fois dans notre rapport de différences significatives quand nous opposions les réponses provenant de collèges comptant moins de 1 000 étudiants à celles provenant de collèges dont la population étudiante est plus considérable. Il y aurait moyen d'aller beaucoup plus loin en ce sens, car quelques coups de sonde très fragmentaires ont suffi pour étayer à l'aide de statistiques ce que l'intuition et l'expérience nous permettaient de supposer: sur de nombreux points, les résultats peuvent prendre une allure très différente d'un établissement à l'autre. Comme nous avons été très explicites sur cette question*, contentons-nous de signaler que ce filon nous paraît riche de toutes sortes de virtualités.

2.1.4 Confronter les résultats présentés dans notre rapport avec ceux de travaux ou de recherches portant sur des thèmes identiques ou analogues. Conscients des embûches que pareilles opérations peuvent présenter et des précautions d'ordre méthodologique nécessaires en de tels cas, nous croyons tout de même qu'il pourrait être éclairant de comparer les résultats de notre recherche à ceux qui se trouvent consignés dans des documents comme les suivants: Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique (Paul Béland, 1974); Attitudes des étudiants du collégial face à

---

* Cf. les pages se rapportant au "Genre d'analyse que nous ne faisons pas", en appendice II.

leur activité et à leur contexte scolaires (Léon Bernier, 1975); L'étudiant au cégep (Bielenski et Brais 1971-1972); "Les besoins d'aide manifestés par les étudiants des collèges de l'Est du Québec" (Hermann Guy, 1976); Recherche sur la tâche des enseignants du collégial (Serge Carlos, 1974); Les besoins ressentis par les professeurs face à la pédagogie (Robert Roussel, 1976); Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage. Résultats des étudiants. Résultats des professeurs (en collaboration, 1977-1978); Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel au collégial. Problématique. (Marcel Cloutier, Jean Dion et Antoine Giroux, 1976); Rapports d'évaluation sur la clientèle et les activités du CPEC - Performa (Françoys Gagné, Danielle Guillet et Pierre Larocque, 1976)*. Bien entendu, cette liste n'est fournie que pour les points de repère qu'elle comporte; d'autres études (e.g. sur les lectures ou la fréquentation des média) pourraient être pertinentes également. Nous nous permettons cependant de le répéter et d'insister: cette entreprise de confrontation de résultats de travaux aux origines, méthodologies et objectifs diversifiés commande une approche méticuleuse, une grande rigueur et beaucoup de discernement.

2.1.5 Administrer nos trois questionnaires dans d'autres collèges et en comparer les résultats avec ceux qui sont présentés dans le présent rapport. Nous songeons en particulier à l'intérêt qu'il y aurait de mener une enquête identique à la nôtre dans certains des plus gros collèges de la région de Montréal et de Québec. Pour diverses raisons dont la plupart étaient très circonstanciées, notre échantillon d'établissements souffrait d'une sous-représentation de très gros collèges situés dans les deux villes les plus

* On trouvera à la fin de ce chapitre les références complètes à ces documents.

populeuses du Québec. Dans le chapitre sur notre échantillonnage et les caractéristiques de nos répondants, nous avons bien indiqué cette limite et proposé quelques considérations sur les implications d'ordre méthodologique que comporte pareil état de choses. Nous estimons avoir démontré que cette contrainte n'invalide pas les résultats obtenus: ils conservent toute leur pertinence et tout leur intérêt. Toutefois dans une perspective de saisie du réseau des collèges québécois, le portrait se compléterait et s'affinerait encore davantage si la suggestion que nous formulons trouvait preneur.

2.1.6 Mettre sur pied un groupe interdisciplinaire et d'envergure provinciale qui étudierait, au plan des collèges eux-mêmes et du réseau tout entier, la dynamique des interactions entre les pratiques pédagogiques et l'utilisation des ressources didactiques. Une telle recherche poserait des défis sérieux au plan de la conceptualisation et de l'opérationalisation mais elle pourrait constituer un complément extrêmement important à nos propres travaux. Elle pourrait s'attaquer à des questions comme celles-ci: "A quelles conditions et en respectant quelles exigences parvient-on à établir une interaction effective entre les pratiques pédagogiques et les ressources? Les pratiques pédagogiques "novatrices" entraînent-elles de nouvelles façons d'organiser et d'utiliser les ressources disponibles? La réorientation des centres de ressources génère-t-elle une amélioration des pratiques pédagogiques?" Autant de questions que nous nous posions dans notre deuxième rapport d'étape* et auxquelles nous n'avons pu apporter de réponses, le temps requis pour exploiter les données qui donnent forme et substance au présent rapport ne nous ayant pas permis de pousser plus avant notre investigation. Si jamais

---

* 8 juillet 1977, p. 6

pareil groupe de recherche devrait être créé, nous croyons que ce deuxième rapport d'étape, auquel nous venons tout juste de faire allusion, pourrait utilement jouer le rôle de document " déclencheur"...

Telles sont donc quelques-unes des avenues de recherche que nos travaux nous incitent à proposer à l'attention des personnes ou des groupes intéressés. Car c'est bien là la première signification et la première utilité des données dépouillées, analysées et commentées par nous: contribuer à une meilleure connaissance de certaines facettes importantes de la vie pédagogique dans les collèges du Québec et faire ressortir, ne serait-ce qu'en creux ou en filigrane, l'intérêt de pousser encore plus loin, pour assurer une saisie plus ample, plus profonde et plus prospective des réalités à peine défrichées par le truchement de notre enquête.

3. Pistes pour l'action

Notre recherche cependant ne donnera tous ses fruits que si elle débouche sur l'action. Au fil des chapitres, nous avons proposé des réflexions, formulé des suggestions, fait référence à des documents ou à des expériences qui pourraient inspirer les éducateurs désireux d'améliorer la qualité des pratiques pédagogiques dans les collèges. Nous ne reprendrons pas ces propos, nous essaierons plutôt, en guise de finale à notre rapport, d'indiquer un certain nombre de pistes possibles, en mettant l'accent sur l'esprit avec lequel on pourrait concevoir des plans d'action.

Sans préjuger de ce qui pourrait être entrepris dans les autres collèges du réseau ou dans certains groupes ou commissions de professeurs, de professionnels ou de cadres, nous insisterons surtout sur les suites que pourraient connaître nos travaux dans les dix-huit collèges

où s'est effectuée notre enquête. Il s'agirait pour chaque collège concerné de procéder à une analyse de sa propre situation pour ensuite amorcer un processus de réflexion impliquant diverses catégories d'intervenants avec comme visée profonde d'adopter les mesures les plus susceptibles d'assurer une meilleure utilisation des ressources didactiques, un plus grand dynamisme à la vie pédagogique, une interaction efficace entre étudiants, professeurs et personnel des ressources dans la poursuite des objectifs de formation. Pareille démarche pourrait se réaliser suivant diverses modalités et devis méthodologiques. Nous ne croyons pas qu'il soit nécessaire de proposer ici un canevas précis. Dépendant des contextes locaux, les options peuvent être très diversifiées. Nous nous contenterons de fournir quelques jalons à partir desquels chaque collège adoptera la stratégie qu'il jugera la plus pertinente.

3.1 Nous fournissons à chacun des dix-huit collèges impliqués dans notre recherche deux séries de tableaux statistiques: a) les réponses des étudiants du collège à toutes les questions que comportait notre questionnaire; b) ces mêmes réponses dépouillées en tenant compte des familles de programmes auxquelles appartiennent ces étudiants. A partir de ces données, il serait donc possible à un analyste de:

- brosser un tableau assez précis des opinions, attitudes et comportements des étudiants de son collège par rapport aux différents thèmes de notre recherche*;

- comparer ces résultats avec ceux que nous présentons dans notre rapport, afin de dégager la physionomie propre au collège et de le situer parmi l'ensemble des dix-huit collèges participants. Ce travail d'analyse terminé, on pourrait déterminer - toujours en tenant compte du découpage

---

* L'analyse des réponses en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants doit cependant être menée avec circonspection au plan local, à cause du petit nombre de répondants qui se retrouvent dans certains programmes plus spécialement...

thématique - les faits saillants qui méritent de retenir l'attention, d'être diffusés et de provoquer des réactions. Il faudra alors prendre des décisions sur les points suivants:

- par quels moyens rendra-t-on publics les résultats de l'analyse locale?
- quels secteurs et quelles catégories d'intervenants se trouvent surtout concernés par ces résultats?
- à travers quels mécanismes ou quelles opérations organisera-t-on - s'il y a lieu - une rétroaction à ces résultats?
- quels moyens pourrait-on employer pour corriger des problèmes ou combler des besoins que la recherche et le travail d'analyse locale ont permis d'identifier?

Les réponses à ces questions peuvent varier d'un collège à l'autre. Dans certains cas, l'approche gagnerait à être sectorielle plutôt que globale, dans d'autres on pourrait juger plus approprié d'organiser une session impliquant toutes les composantes du collège. C'est affaire d'appréciation et il revient aux personnes à l'oeuvre dans les collèges de déterminer les stratégies les plus en accord avec le contexte et les circonstances. En ce qui nous concerne, nous pouvons témoigner que plusieurs des 4 374 étudiants qui ont rempli notre questionnaire ont explicitement souhaité que leur voix soit entendue, que leurs attentes et aspirations soient prises en considération, que le rapport de recherche ne soit pas remisé sur une tablette, mais serve de point de départ à certaines réformes. Une inertie totale viendrait justifier la réaction d'une autre portion de ce même groupe de répondants qui, dans des

commentaires libres, ont exprimé scepticisme et désabusement face à l'impact réel de recherches telles que la nôtre: "Rien ne changera malgré ce que nous vous disons..."

3.2 Les résultats du questionnaire des professeurs commandent un traitement différent. Au plan provincial, nous avons indiqué que notre échantillon est suffisamment représentatif et qu'il nous permet de brosser une fresque valable pour l'ensemble des dix-huit collèges en cause. Il n'en va pas de même cependant quand on considère chaque collège isolément. Les nombres de répondants par collège sont insuffisants pour fonder des analyses crédibles pour ce qui a trait à la situation locale. Une alternative s'offre donc aux intéressés: a) amorcer un travail de réflexion et d'animation à partir des résultats exposés dans le présent rapport, donc en prenant comme point d'appui à cette démarche les données concernant l'ensemble des dix-huit collèges ou certains regroupements de collèges (i.e. réponses de professeurs enseignant dans des collèges comptant moins de 1 000 étudiants par opposition à ceux qui oeuvrent dans des collèges où la population étudiante est supérieure); b) ou inciter tous les professeurs du collège à répondre à notre questionnaire, dépouiller leurs réponses et analyser les résultats ainsi obtenus dans la même perspective que pour les étudiants et à travers un cheminement identique ou analogue (cf. supra).

3.3 Pour ce qui est du personnel préposé aux ressources, nous recommandons une autre approche. Plutôt que d'investir du temps et des énergies dans une analyse poussée des réponses que les préposés ont pu donner à notre questionnaire, nous suggérons de mettre l'accent sur un examen minutieux des interrogations et des défis que notre recherche pose forcément aux différents agents chargés d'organiser, d'orienter et d'animer les secteurs de ressources mises au service des activités d'enseignement et d'apprentissage. Notre enquête ne visait en aucune façon à évaluer l'efficacité des secteurs ou services, la compétence des personnels, la pertinence des activités, des règles

et procédures, etc. Nos instruments de cueillette des données n'étaient d'aucune façon orientés dans ce sens. Quiconque voudrait évaluer les ressources aurait donc à utiliser une méthodologie tout autre que celle dont nous nous sommes servis*. Les données que nous avons recueillies pourraient cependant donner le branle à des démarches d'analyse plus systématique dans chaque collège: analyses secteur par secteur (e.g. utilisation et fonctionnement de la bibliothèque, comportements des usagers de la bibliothèque et interaction avec les préposés); analyses pour l'ensemble des ressources: leur situation dans le collège, la dynamique qui sous-tend leurs activités. Dans ce travail, il y aurait lieu de prendre en considération d'autres facteurs, d'autres renseignements que ceux abordés dans notre enquête et présentés dans notre rapport**. Il faut, nous le répétons, situer les données dans le contexte propre du collège, les ressources dont il dispose, les modes d'organisation de ces ressources, le climat qui entoure leur utilisation, l'histoire et la tradition qui les caractérisent. C'est à cette condition que les analyses locales acquerront toute leur signification, que les actions projetées auront le plus de chances d'être pertinentes et efficaces.

4. Réflexions sur le thème de notre recherche

Touchant l'objet même de notre recherche et ses divers sous-thèmes, nous voudrions proposer un certain nombre de considérations qui pourraient peut-être contribuer à une meilleure utilisation des ressources, à une plus grande vitalité des rapports entre ressources et pratiques pédagogiques.

---

* Voir par exemple : 2 articles d'André Cossette sur l'évaluation de l'efficacité de la bibliothèque dans Documentation et bibliothèques, juin 1978, pp. 71-84 et septembre 1978, pp. 115-128. Aussi: Groupe de travail sur l'évaluation des bibliothèques de collèges. L'évaluation de l'efficacité de la bibliothèque de collège: une approche systémique. Octobre 1978, 199 p. plus annexes.

** Par exemple, opposer les perceptions des usagers aux faits et statistiques dont disposent les personnes à l'oeuvre dans le secteur des ressources.

4.1 Il nous semble manifeste que dans plusieurs collèges on gagnerait à se donner de véritables politiques de sensibilisation et d'initiation aux ressources ou à réexaminer soigneusement celles qui sont en vigueur.

Renseigner sur l'existence même des ressources constitue déjà un premier pas. Nous avons cru nous rendre compte que nombre d'étudiants en particulier étaient ignorants des services disponibles au collège. Plusieurs de nos répondants ont affirmé que notre questionnaire avait été pour eux l'occasion d'une double prise de conscience: 1° qu'ils ne connaissaient pas ce que le collège avait à leur offrir; 2° qu'ils ne s'étaient jamais arrêtés sur la fréquence et les modes d'utilisation de certaines ressources dans leur vie (e.g. temps consacré à la lecture, à l'écoute d'émissions de radio et de télévision, etc.). Il s'en est même trouvé pour suggérer que notre questionnaire soit administré aux nouveaux étudiants peu de temps après leur arrivée au collège afin que ceux-ci se familiarisent le plus tôt possible avec ce qui leur est accessible.

Sur quels objets et à travers quelles sortes d'activités devraient s'organiser des initiations aux ressources? La question est complexe et peut recevoir une grande variété de réponses. Nous avons fait état dans les chapitres consacrés à la documentation écrite et à l'audiovisuel d'expériences et de travaux en cours qui dessinent les contours de certaines initiatives possibles. Une chose est certaine: le manque d'information sur les ressources et la revendication d'une initiation aux ressources sont, parmi les commentaires libres recueillis, au nombre de ceux qui reviennent le plus fréquemment.

A la lecture de certains témoignages d'étudiants, il nous est apparu que dans quelques collèges tout au moins, il ne serait pas surperflu de bien délimiter les politiques d'accessibilité des étudiants aux ressources et services qu'offre le secteur audio-visuel. On aurait intérêt à ce qu'il n'y ait pas trop d'ambiguïté et de flottement à ce sujet. Que les politiques adoptées soient clairement énoncées et portées à la connaissance de tous les intéressés. Que les fondements de ces politiques soient explicités. Le cas échéant, que les modalités de recours aux ressources soient bien circonscrites et clairement expliquées aux usagers potentiels.

Dans tout ce travail d'information, de sensibilisation et d'initiation aux ressources, le souci des adultes avec leur situation particulière et leurs besoins propres devrait retenir l'attention et mobiliser des énergies toute spéciales. Nous songeons surtout à ceux et celles qui fréquentent le collège le soir et qui ne bénéficient pas toujours des mêmes services que les étudiants dits "réguliers".

4.2 L'information, la sensibilisation et l'initiation aux ressources doivent dépasser les perspectives étroites du maniement des appareils, du recours à des techniques, etc. pour aborder de front des questions fondamentales telles le caractère instrumental des ressources et le potentiel énorme qu'elles recèlent au plan pédagogique. En matière d'utilisation des ressources technologiques en effet, on oscille entre deux tendances extrêmes: a) mythifier ces ressources, attendre d'elles plus qu'elles ne peuvent donner, céder à la mode du gadget ou de la quincaillerie apparemment la plus révolutionnaire et la plus prometteuse; b) se méfier d'elles, les rejeter sans examen, par crainte, par inertie ou par traditionalisme et conservatisme. Le recours aux ressources suppose que l'on s'est donné une stratégie d'enseignement ou d'apprentissage. Compte tenu

des objectifs visés et des ressources disponibles, quelles sont celles qui, dans une démarche donnée, ont des chances de contribuer le plus à l'atteinte des objectifs en question? Suivant quelles modalités devrait-on les mettre à contribution? L'enseignement demeurera toujours un art, l'apprentissage un cheminement parfois imprévisible et insolite, mais l'un et l'autre pour être efficaces ne sauraient reposer sur la seule improvisation. Le choix des moyens et des outils n'est pas neutre ni indifférent. Deux ouvrages auxquels nous avons déjà fait allusion, le rapport sur l'intégration de l'audiovisuel en situation d'apprentissage et le travail de Mme Tournier sur la typologie des formules pédagogiques, montrent avec beaucoup de justesse les exigences, les virtualités et les limites de toute pratique pédagogique. Les méthodes et les ressources utilisées doivent s'intégrer, trouver place, fonction, utilité dans une visée précise, en tenant compte de plusieurs facteurs (matière enseignée ou à apprendre, caractéristiques des étudiants et du professeur, objectifs, poursuivis, etc.), contraintes ou occasions favorables, notamment les ressources disponibles. L'aspect qualitatif doit primer sur l'aspect quantitatif.

Il y a place pour un sérieux travail d'animation autour des ressources. Déjà des groupes s'emploient à cette tâche*. Nombre d'expériences se tentent dans les collèges**. Le défi le plus urgent consiste sans doute à porter ces expériences au niveau d'une conscience commune et à amorcer des processus d'échanges et de rétroaction qui sortent ces expériences de la marginalité où elles

* Chapitres consacrés à la documentation écrite, à l'audiovisuel et à l'informatique

** Cf. inventaires d'Info-Doc (Fédération des cégeps), de l'Association des collèges du Québec et du centre de documentation du CADRE.

se trouvent trop souvent confinées. Peut-on dire qu'on a vraiment eu souci de tirer parti des tentatives menées par plusieurs professeurs et professionnels de nos collèges? Il y a sans doute ample matière à approfondissement dans ces cas d'innovation ou d'expérimentation pédagogique et de précieuses leçons à tirer...

4.3 Quand on parle des ressources de soutien à la pédagogie, on doit réserver une place de choix au personnel affecté à une diversité de tâches et de fonctions dans les différents secteurs ou centres qui regroupent les ressources. Se servir des ressources du collège, c'est pour les étudiants et les professeurs recourir aux bons offices des techniciens, cadres, professionnels ou autres catégories de personnel qui ont la responsabilité quotidienne d'assurer le bon fonctionnement de la bibliothèque du collège, du service audiovisuel, de l'informatique, du centre des media, de l'imprimerie ou de la photocopie, du service de recherche et d'expérimentation ou d'aide pédagogique aux professeurs.

Dans notre recherche nous avons essayé de déterminer dans quelle mesure le personnel préposé aux ressources était amené à s'impliquer dans les travaux des professeurs et des étudiants et à l'inverse dans quelle mesure les usagers se trouvaient mis à contribution lorsqu'il s'agit d'organiser ou d'orienter les divers secteurs de ressources*.

Ces questions sont délicates et complexes. Elles mettent en cause les tâches, prérogatives, responsabilités et fonctions des uns et des autres. Elles peuvent aisément donner lieu à des affrontements, à des batailles de juridiction, à des luttes de

---

* Cf. chapitres 7, 8 et 11 en particulier.

pouvoir. Mais sans une action concertée entre pédagogues et personnel préposé aux ressources comment prétendre que l'on tire tout le parti possible des compétences nombreuses et complémentaires dont dispose un collège? Si nous avons bien interprété les résultats de notre enquête, force nous est de constater que les relations entre usagers et préposés pourraient être plus nombreuses et de plus grande signification.

Par ailleurs nous avous cru déceler, dans les réponses des professeurs aussi bien que dans celles des préposés, des dispositions d'esprit qui seraient favorables à une interaction plus intense et de meilleure qualité. Nous n'ignorons pas les difficultés et les embûches qui risquent de contrecarrer des efforts de rapprochement et d'interaction plus poussée. Nos répondants ont eux-mêmes identifié des facteurs précis à prendre en considération si l'on veut réaliser des progrès en ce sens.

Nous voudrions inviter les lecteurs et utilisateurs de notre rapport à étudier ces problèmes et ces défis en recourant à une approche de type systémique, en considérant le collège comme un système, lui-même constitué de plusieurs sous-systèmes concourant chacun à sa façon mais en liaison organique avec les autres à l'atteinte des objectifs de l'institution. Qu'on ne se méprenne pas: l'approche systémique n'a rien de magique; elle ne résout pas de soi les problèmes et les contradictions; elle n'abolit pas les différences et la spécificité des attributions et contributions des personnes ou groupes interreliés; mais elle met en relief l'organicité et la complémentarité des interactions. Elle permet une saisie plus dynamique de la vie de l'institution.

Il ne nous paraît pas indiqué d'introduire ici un long développement sur l'approche systémique et les applications qu'on peut en faire en éducation. D'autres s'en sont déjà chargés dans des écrits auxquels il nous suffit de renvoyer le lecteur*. On s'apercevra en les lisant qu'ils pourraient aider à faire progresser les mentalités dans le sens d'une plus grande solidarité et d'une implication plus intime dans la mise en oeuvre des objectifs que poursuivent les collèges. Mais il faudra aller plus loin et se donner les politiques, les structures et les mécanismes susceptibles d'assurer une plus grande concertation de toutes les personnes mises en cause dans l'oeuvre d'éducation et dans les activités pédagogiques. Ici encore, nous laissons à l'ingéniosité des personnels de collèges le soin de préciser des modèles d'interaction qui aient comme objectif fondamental de mobiliser le meilleur des énergies et compétences de chacun.

Qu'il nous soit permis au terme de ce rapport d'apporter une dernière précision. Forcément, en raison même de l'objet de notre recherche, nous avons traité de la pédagogie et des ressources didactiques comme des espèces d'absolus. Nous n'ignorons évidemment pas qu'à travers les pratiques pédagogiques s'incarnent, se vivent des enjeux beaucoup plus profonds: finalités de l'éducation, objectifs des programmes et des cours, échelles de valeurs et options idéologiques, fonctions du collège dans le système scolaire et dans la société, etc. Toutefois des étudiants, des

---

* Voir entre autres:

- de Rosnay, Joël. Le macrocosme. Vers une vision globale. Paris, Editions du Seuil, 1975, pp. 9-15; 83-128; 169-201 et 243-283.
- L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation dans les pays en voie de développement. Paris, Les Presses de L'Unesco, 1976.
- C.A.D.R.E. L'analyse institutionnelle 1975-1978. Rapport de recherche. Montréal, 1979, pp. 143-161.
- La pédagogie en biologie. Rapport du colloque 23-26 mai 1977 (Montréal), pp. 11-20.
- Brassard, Jean. "Le curriculum dans un système scolaire décentralisé". Revue des sciences de l'éducation. Vol. 5 no 1, hiver 1979, pp. 55-70.

professeurs et des préposés aux ressources nous ont exprimé, en commentaires libres, le souhait que se développe, dans leur collège respectif, une plus grande ferveur, un plus grand dynamisme, une plus grande compétence au plan pédagogique. Il nous plaît de donner ici écho à leurs attentes, à leurs espoirs. Et nous formulons le voeu que nos travaux connaissent des prolongements qui aillent dans le sens de ces aspirations.

C - AUTRES ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

American Library Association. Behavioral Requirements Analysis Checklist. A Compilation of Competency-Based Job Functions and Task Statements for School Library Media Personnel. Revised. Chicago, American Library Association, 1976, XII et 67 p.

Anderson, Ronald H. Selecting and Developing Media for Instruction. American Society for Training and Development and Van Nostrand Reinhold Company, 1976, X et 138 p.

Association for Educational Communications and Technology. College Learning Resources Programs: a Book of Readings. Washington, Association for Educational Communications and Technology, 1977, V et 80 p.

Association for Educational Communications and Technology. Planning and Operating Media Centers. Readings from Audiovisual Instruction. Washington, Association for Educational Communications and Technology, 1975, 80 p.

Béland, Paul. Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, mai 1974, 67 p.

Bernier, Léon. Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, septembre 1975, 216 p.

Bielenski E. et Y Brais. L'étudiant au cegep. Documents: Etudes et recherches 2-17, 2-20 et 2-25, Québec, ministère de l'Education, Direction générale de la planification, 1971, 1972, 3 tomes.

Carlos, Serge. Recherche sur la tâche des enseignants du collégial. Québec, ministère de l'Education, S.G.P.O.E., Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1974, 158 p.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. La technologie de l'enseignement. Conception et mise en oeuvre des systèmes d'apprentissage. O.C.D.E., 1971, 86 p.

Cloutier, Marcel, Jean Dion et Antoine Giroux. Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel du collébial. Problématique. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Performa, 1976, 102 p.

Corrigan, John T. (Ed.) "Librarian/Educator Interdependence". CLA Studies in Librarianship No 1 (s.d.) Catholic Library Association, Haverford, Penn.

Fournier, J.P. "La technologie éducative". Documentation et information pédagogiques. Bulletin du Bureau international d'éducation, 52e année, no 206, 1er trimestre 1978, 91 p.

Fulton, W.R. (et autres). Evaluative Checklist: an Instrument for Self-Evaluating an Educational Media Program in Colleges and Universities. 3e révision. Washington, Association for Educational Communications and Technology, 1979.

Gagné, Françoys, Danielle Guillet et Pierre Larocque. Rapports d'évaluation sur la clientèle et les activités du CPEC-Performa. Montréal, INRS-Education, 1976.

Geiser, R. et autres. Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage. Rapport final, octobre 1976, 74 p. Résultats de l'enquête auprès des professeurs, janvier 1977, 199 p. Les étudiants du collégial: leur perception de l'audio-visuel, 1978, 120 p. (Documents publiés au Collège Saint-Jean-sur-Richelieu).

Guy, Hermann. "Les besoins d'aide manifestés par les étudiants des collèges de l'Est du Québec". Prospectives, décembre 1977, pp. 211-219.

Huberman, A.M. Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. Paris, Unesco: BIE, 1973, VI et 111 p.

Hug, William E. Instructional Design and the Media Program. Chicago, American Library Association, 1975, XII et 148 p.

Liesener, James W. A Systematic Process for Planning Media Programs. Chicago, American Library Association, 1976, IX et 166 p.

Roussel, Robert. Les besoins ressentis par les professeurs face à la pédagogie. Enquête effectuée au Cégep de Rivière-du-Loup. Québec, ministère de l'Education, Service général des communications, 1976, 195 p.

Schalok, M.D. "Structuring Process to Improve Student Outcomes". New Directions for Higher Education, no 16, Jossey-Bass, Winter 1976, pp. 25-53.

APPENDICE I

LISTE DES TABLEAUX

Page

1. Etudiants: pourcentages de questionnaires distribués et de questionnaires dépouillés par collèges.................. 54

2. Questionnaires expédiés aux étudiants et questionnaires dépouillés: répartition selon le secteur d'appartenance privé-public.. 55

3. Questionnaires expédiés aux étudiants et questionnaires dépouillés: répartition selon les strates de l'échantillon.... 56

4. Réponses des étudiants: répartition selon l'âge et le programme de formation (familles de programmes)................ 62

5. Réponses des étudiants: répartition selon l'âge et l'appartenance à l'enseignement général et à l'enseignement professionnel.. 63

6. Population étudiante des 18 collèges où a été menée notre enquête: hiver 1978. Etudiants relevant de l'enseignement régulier. Répartition selon le sexe et les familles de programmes.. 71

7. Population étudiante des 18 collèges où a été menée notre enquête: hiver 1978. Etudiants relevant de l'enseignement régulier. Répartition entre cégeps (N = 12) et collèges privés (N = 6).. 72

8. Population étudiante des 18 collèges où a été menée notre enquête: hiver 1978. Etudiants relevant de l'enseignement régulier. Répartition selon la taille des établissements: collèges (N = 8) comptant moins de 1,000 étudiants et les autres collèges (N = 10).................................... 73

Page

9. Etudiants: heures de cours, de laboratoires et d'ateliers par semaine et heures consacrées à leurs études par semaine et en moyenne en plus de leurs heures de cours, de laboratoires et d'ateliers. Résultats pour l'ensemble des 4,374 répondants.. 78

10. Par semaine, heures de cours, de laboratoires et d'ateliers, heures de lecture, heures d'étude, heures consacrées à la radio et à la télévision par les étudiants. Répartition par familles de programmes. Tendances centrales obtenues par le calcul de la médiane pour chaque famille de programmes et pour l'ensemble des répondants.............................. 79

11. Professeurs: pourcentages de questionnaires distribués et de questionnaires dépouillés par collèges...................... 82

12. Questionnaires expédiés aux professeurs et questionnaires dépouillés: répartition selon les strates de l'échantillon.... 83

13. Questionnaires expédiés aux professeurs et questionnaires dépouillés: répartition selon le secteur d'appartenance privé-public.. 84

14. Personnel préposé aux ressources: pourcentages de questionnaires distribués et de questionnaires dépouillés par collèges... 95

15. Questionnaires expédiés au personnel préposé aux ressources et questionnaires dépouillés: répartition selon le secteur d'appartenance privé-public.................................. 96

16. Questionnaires expédiés au personnel préposé aux ressources et questionnaires dépouillés: répartition selon les strates de l'échantillon.. 96

17. Répartition des préposés aux ressources selon la fonction, le secteur d'appartenance (privé-public) et la taille des établissements... 98

Page

18. Importance accordée par les étudiants à une série de moyens d'apprendre. Ensemble des 4,374 étudiants.................... 118

19. Etudiants qui accordent au moins pas mal d'importance à une série de moyens d'apprendre. Répartition selon les familles de programmes auxquelles ils appartiennent.................... 120

20. Part que les professeurs réservent à diverses méthodes, formules ou situation pédagogiques. Réponses des 395 professeurs....... 128

21. Professeurs qui accordent au moins une assez bonne part à diverses méthodes, formules ou situations pédagogiques dans leurs activités de professeurs. Répartition selon la discipline ou spécialité d'enseignement............................ 130

22. Opinions du personnel préposé aux ressources concernant la part de diverses méthodes, formules ou situations pédagogiques dans les activités des professeurs de leur collège. Ensemble des 133 préposés.................................... 136

23. Méthodes ou formules pédagogiques: les 5 méthodes que les étudiants préfèrent le plus; les 5 méthodes qui occupent la plus grande place dans l'enseignement des professeurs; opinions du personnel préposé aux ressources à ce double point de vue. Ensemble des répondants............................ 140

24. Méthodes ou formules pédagogiques: les 5 méthodes que les étudiants préfèrent le moins; les 5 méthodes qui occupent la plus petite place dans l'enseignement des profesreurs; opinions du personnel préposé aux ressources à ce double point de vue. Ensemble des répondants.................................... 141

25. Utilisation de la documentation écrite par les professeurs: leurs attitudes face à une dizaine d'objectifs ou comportements. Ensemble des 395 professeurs.......................... 169

26. Objectifs poursuivis <u>souvent</u> par les professeurs dans leur utilisation de la documentation écrite. Répartition selon la discipline ou spécialité d'enseignement.................... 171

Page

27. Importance que les professeurs donnent, dans la pratique de leur enseignement, à 3 catégories d'écrits. Ensemble des 395 professeurs.................................. 174

28. Importance que les professeurs accordent à trois catégories d'écrits. Professeurs qui accordent au moins pas mal d'importance. Répartition selon la discipline ou spécialité d'enseignement.. 174

29. Quels genres de textes les professeurs font-ils imprimer ou reproduire? Réponses des 395 professeurs...................... 178

30. Nature des textes que les professeurs font reproduire. Répartition selon la discipline ou spécialité d'enseignement: occupent au moins une assez bonne part......................... 179

31. Objectifs poursuivis par les professeurs quand ils font imprimer ou photocopier un texte emprunté à un journal ou à une autre publication d'actualité? Réponses des 395 professeurs.. 180

32. Pourquoi les professeurs font imprimer ou photocopier - parfois ou souvent - un texte emprunté à un journal ou à une autre publication d'actualité. Répartition selon la discipline ou spécialité d'enseignement.................................... 182

33. Objectifs auxquels les professeurs accordent une grande ou une très grande importance lorsqu'ils incitent ou obligent leurs étudiants à utiliser de la documentation écrite. Répartition selon la discipline ou la spécialité d'enseignement........... 186

34. Part des lectures faites par les étudiants qui ont un rapport strict avec les études. Réponses des 4,374 étudiants.......... 189

35. Pourcentage des écrits lus ou consultés par les étudiants appartenant à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège. Ensemble des 4,374 étudiants...................... 194

Page

36. Pourcentage des écrits lus ou consultés par les étudiants appartenant à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège. Répartition des réponses des étudiants selon les familles de programmes auxquelles ils appartiennent........ 195

37. Pourcentage des écrits lus ou consultés par les étudiants appartenant à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège. Répartition des réponses des étudiants selon la taille des collèges.. 196

38. En dehors de la bibliothèque ou des ressources didactiques du collège, d'où viennent les livres lus par les étudiants? Réponses des 4,374 étudiants.................................. 198

39. Sujets sur lesquels les étudiants cherchent surtout à se documenter ou à se renseigner en dehors de leurs cours ou de leurs études. Réponses des 4,374 étudiants.......................... 200

40. Sujets sur lesquels les étudiants cherchent souvent ou très souvent à se documenter ou à se renseigner en dehors de leurs cours ou de leurs études. Répartition par familles de programmes.. 202

41. Ce qui intéresse les étudiants quand ils lisent un journal, quotidien ou hebdomadaire. Résultats pour l'ensemble des 4,374 étudiants... 210

42. Centres d'intérêt des étudiants quand ils lisent un journal: répondants qui ont encerclé les mentions souvent ou très souvent. Répartition par familles de programmes.............. 211

43. Influence exercée par certaines personnes sur le choix des lectures des étudiants. Réponses des 4,374 étudiants.......... 214

44. Lecture: écrits utilisés ou consultés par les étudiants en fonction de leurs études. Réponses des 4,374 étudiants........ 217

Page

45. Sorte d'écrits utilisés ou consultés souvent ou très souvent par les étudiants dans les lectures qu'ils ont été amenés à faire en fonction de leurs études. Répartition par familles de programmes.................................... 219

46. Motifs de fréquenter la bibliothèque du collège. Réponses des 4,374 étudiants.................................... 222

47. Comportements des étudiants qui fréquentent la bibliothèque du collège. Le point de vue du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés.................................... 226

48. Démarches que font les étudiants quand ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques du collège. Réponses de 4,374 étudiants.......................... 229

49. Avantages que retirent les étudiants à utiliser des livres, périodiques ou autres documents écrits suggérés par leurs professeurs. Ensemble des 4,374 étudiants.................... 234

50. Avantages que disent retirer les étudiants quand ils utilisent la documentation écrite. Répartition par familles de programmes. Nombre et pourcentages de ceux qui ont encerclé les mentions "beaucoup" et "énormément"...................... 236

51. Les étudiants et leur préparation à tirer profit de la documentation écrite et audiovisuelle. Le point de vue du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés.. 238

52. Etudiants qui auraient besoin d'une initiation spéciale pour profiter de la documentation écrite et audiovisuelle. Répartition des réponses des étudiants selon la taille des établissements qu'ils fréquentent............................ 240

53. Etudiants à qui les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des cours, suffisent pour tirer profit de la documentation écrite et audiovisuelle. Répartition des réponses des étudiants selon la taille des établissements qu'ils fréquentent.. 241

Page

54. Etudiants qui à leur arrivée au collège savaient déjà assez bien comment tirer parti de la documentation audiovisuelle. Répartition des réponses des étudiants selon la taille des collèges.. 270

55. Opinions des professeurs concernant la préparation des étudiants à utiliser les ressources didactiques. Ensemble des 395 professeurs.. 271

56. Fréquence à laquelle les étudiants regardent les émissions de télévision et écoutent les émissions de radio. Résultats pour l'ensemble des 4,374 étudiants.................... 275

57. Heures consacrés par semaine à des émissions de radio et de télévision par l'ensemble des 4,374 étudiants.................... 275

58. Emissions de radio écoutées par les étudiants. Réponses des 4,374 étudiants.. 277

59. Emissions de télévision regardées par les étudiants. Réponses des 4,374 étudiants.. 278

60. Emissions de télévision regardées souvent ou très souvent par les étudiants. Répartition des réponses des étudiants par familles de programmes.. 283

61. Ce que représentent pour les étudiants les émissions de radio et de télévision. Ensemble des 4,374 étudiants................ 284

62. Avantages que disent retirer les étudiants quand ils produisent eux-mêmes des documents audiovisuels. Ensemble des 4,374 étudiants.. 288

63. Avantages que retirent les étudiants quand ils produisent des documents audiovisuels. Le point de vue du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés............. 291

Page

64. Utilisation de l'audiovisuel par les professeurs: part consacrée à trois catégories de documents. Réponses des 395 professeurs.. 294

65. Distribution des heures consacrées par les professeurs à de l'audiovisuel tout au long de la session. Réponses des 395 professeurs.. 294

66. D'une façon générale et approximative, quand vos professeurs utilisent des moyens audiovisuels, quelle part du temps est consacrée aux trois catégories suivantes de documents? Réponses des 4,374 étudiants.................................. 297

67. Professeurs qui accordent une assez bonne part à trois catégories de documents audiovisuels dans leur enseignement. Répartition selon la discipline ou spécialité d'enseignement... 298

68. Catégorie de documents audiovisuels principalement utilisés par les professeurs. Le point de vue des étudiants. Répartition des réponses selon les familles de programmes auxquelles ils appartiennent.................................. 299

69. Objectifs que poursuivent les professeurs quand ils utilisent des documents audiovisuels en présence de leurs étudiants ou qu'ils les incitent à en utiliser eux-mêmes. Réponses des 395 professeurs.................................. 301

70. Objectifs que les professeurs poursuivent souvent quand ils utilisent des documents audiovisuels en présence de leurs étudiants ou qu'ils incitent ceux-ci à en utiliser. Répartition selon la discipline ou spécialité d'enseignement... 303

71. A quoi servent, selon les étudiants, les documents audiovisuels (sonores, visuels) que leurs professeurs utilisent dans leurs cours ou qu'ils les incitent ou les obligent à utiliser? Résultats pour l'ensemble des 4,374 étudiants....... 305

Page

72. Objectifs poursuivis par les professeurs, lorsqu'ils utilisent des documents audiovisuels en présence de leurs étudiants ou les incitent ou les obligent à en utiliser eux-mêmes. Le point de vue du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés............................ 307

73. Les professeurs ont-ils évalué l'efficacité des moyens audiovisuels utilisés par eux auprès de leurs étudiants? Répartition des réponses des professeurs selon la discipline ou spécialité d'enseignement.. 310

74. Raisons pour lesquelles les professeurs ont utilisé peu ou point d'audiovisuel en présence de leurs étudiants. Répartition selon la discipline ou spécialité d'enseignement... 313

75. Fins poursuivies par les professeurs quand ils utilisent des documents audiovisuels dans leur activité de professeurs mais hors de la présence des étudiants. Réponses des 395 professeurs.. 316

76. Professeurs qui incitent ou obligent leurs étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle de leur collège pour en utiliser les ressources par eux-mêmes. Répartition des réponses selon la taille des collèges.......... 324

77. Importance que les professeurs accordent à certains objectifs quand ils incitent ou obligent leurs étudiants à produire des documents audiovisuels. Réponses de l'ensemble des 395 professeurs.. 329

78. Objectifs que poursuivent les professeurs quand ils incitent ou obligent leurs étudiants à produire des documents audiovisuels. Le point de vue du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés.................................. 330

79. A qui les étudiants parlent-ils lorsqu'ils préparent un travail ou éprouvent des difficultés dans leurs études? Réponses des 4,374 étudiants.................................. 346

Page

80. Les étudiants estiment-ils avoir suffisamment de conversations ou de discussions au sujet de leurs études avec les interlocuteurs énumérés à la question précédente? Réponses des 4,374 étudiants.................................. 347

81. Raisons d'une communication insuffisante entre étudiants et professeurs ou préposés à la documentation écrite et audio-visuelle. Réponses des 4,374 étudiants......................... 350

82. Quantité d'aide reçue par les étudiants de l'ensemble des personnes énumérées aux deux questions précédentes en rapport avec neuf (9) objectifs ou besoins. Réponses des 4,374 étudiants.. 355

83. Personnel préposé aux ressources et aide aux étudiants touchant certains besoins ou objectifs. Session prédécente. Réponses des 133 préposés.................................... 357

84. Facteurs qui expliqueraient que le personnel préposé aux ressources n'a pas répondu aux attentes des étudiants qui demandaient de l'aide. Opinions du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés......................... 364

85. Réactions des préposés aux ressources quand des étudiants sollicitent leur aide. Ensemble des 133 préposés............. 366

86. Importance du besoin d'aide exprimé par les étudiants par rapport à treize (13) aspects. Ensemble des 4,374 étudiants.. 368

87. Besoin d'apprendre à utiliser l'ordinateur. Réponses des étudiants en distinguant selon la taille des établissement.... 374

88. Besoins des étudiants: le point de vue du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés.................... 377

89. Hiérarchie des besoins des étudiants: points de vues comparés des étudiants et du personnel préposé aux ressources. N, % et % ajusté par rapport à la mention "Grandement besoin.. 378

Page

90. A qui les professeurs parlent lorsqu'ils préparent un cours ou font l'essai d'une innovation. Réponses des 395 professeurs.... 393

91. A qui les professeurs parlent quand ils doivent résoudre des problèmes ou surmonter des difficultés dans leur pratique de l'enseignement. Réponses des 395 professeurs.... 394

92. Professeurs qui parlent au DSP ou à ses adjoints, lorsqu'ils préparent un cours ou font l'essai d'une innovation. Répartition des réponses des professeurs selon la taille des établissements où ils enseignent.... 395

93. Professeurs qui parlent au DSP ou à ses adjoints, lorsqu'ils doivent résoudre des problèmes ou surmonter des difficultés dans leur pratique de l'enseignement. Répartition des réponses des professeurs selon la taille des établissements où ils enseignent.... 396

94. Les professeurs estiment-ils avoir assez de communication ou d'échanges avec sept (7) catégories d'interlocuteurs? Ensemble des 395 professeurs.... 398

95. Pourquoi les professeurs ne communiquent pas suffisamment avec certaines personnes-ressources dont ils souhaiteraient recevoir l'aide dans la préparation de leurs cours ou dans leurs difficultés. Réponses des 395 professeurs.... 401

96. Communication insuffisante entre professeurs et personnes-ressources: nombres et pourcentages de professeurs qui invoquent la raison: "une information insuffisante sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre". Répartition des réponses de professeurs selon la taille des établissements où ils enseignent.... 402

97. Opinions du personnel préposé aux ressources sur le rôle actuel et idéal de certains préposés à la documentation écrite et audiovisuelle dans leur participation aux travaux des professeurs. Ensemble des 133 préposés.... 405

Page

98. Aide apportée aux professeurs par le personnel préposé aux ressources au cours de la session précédente: démarches qui ont fait l'objet de cette aide. Le point de vue du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés... 412

99. Aide apportée aux professeurs par le personnel préposé aux ressources: à travers quelles modalités la collaboration s'est établie. Le point de vue du personnel préposé aux ressources. Ensemble de 133 préposés.......................... 415

100. Facteurs qui expliqueraient que le personnel préposé aux ressources n'a pas répondu aux attentes des professeurs qui demandaient aide et collaboration. Opinions du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés............. 423

101. Hypothèses susceptibles d'expliquer l'insuffisance d'échanges et de collaboration entre professeurs et préposés aux ressources. Opinions du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés.. 426

102. Professeurs qui souhaiteraient recevoir de l'aide pour élaborer un plan de recherche. Répartition des réponses selon la taille des établissements où enseignent les professeurs..... 428

103. Professeurs qui souhaiteraient recevoir de l'aide pour développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement. Répartition des réponses selon l'âge des professeurs.. 429

104. A quelles fins les professeurs souhaiteraient-ils recevoir de l'aide? Réponses des 395 professeurs...................... 430

105. Professeurs et activités de perfectionnement: à quoi ont-ils participé au cours de la dernière année scolaire et comment en évaluent-ils les résultats pour leur pratique de l'enseignement? Ensemble des 395 professeurs....................... 451

Page

106. Professeurs et perfectionnement: importance qu'ils accordent à certains objectifs ou fins. Ensemble des 395 professeurs.......... 456

107. Importance que les professeurs accordent à des activités de perfectionnement qui auraient pour objectif d'améliorer les relations professeurs-étudiants. Répartition des réponses selon l'âge des professeurs.......... 457

108. Importance que les professeurs accordent à des activités de perfectionnement qui viseraient à préciser les objectifs de leurs cours. Répartition des réponses selon les années d'expérience des professeurs.......... 458

109. Activités de perfectionnement auxquelles les professeurs accordent pas mal ou beaucoup d'importance. Répartition selon la discipline ou la spécialité d'enseignement.......... 461

110. Activités de perfectionnement des enseignants auxquelles ont participé des préposés aux ressources et jugement que ceux-ci portent sur la qualité des résultats obtenus. Dernière année scolaire. Ensemble des 133 préposés.......... 463

111. Fins ou objectifs poursuivis par les activités de perfectionnement des enseignants auxquelles ont participé des préposés aux ressources. Le point de vue du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés.......... 464

112. Les étudiants et le recours aux services d'un ordinateur dans leurs études. Résultats pour l'ensemble des 4,374 étudiants.......... 474

113. Utilisation de l'ordinateur par les étudiants. Répartition des réponses des étudiants selon les familles de programmes.... 476

114. Les professeurs et l'enseignement par ordinateur. Réponses de l'ensemble des 395 professeurs.......... 478

Page

115. Les professeurs et l'ordinateur comme source d'information courante au plan pédagogique. Réponses de l'ensemble des 395 professeurs.................................... 478

116. Etudiants et professeurs qui estiment que l'information et la publicité sur les ressources sont plutôt bonnes, voire très bonnes. Ensemble des étudiants et des professeurs............ 489

117. Qualité de l'information et de la publicité sur les ressources. Point de vue des 4,374 étudiants.............................. 490

118. Opinions des professeurs touchant la valeur de l'information relative à différents secteurs de ressources didactiques. Ensemble des 395 professeurs.................................. 491

119. Moyens auxquels on recourt pour faire connaître aux usagers la nature des ressources didactiques à leur disposition. Le point de vue des préposés aux ressources. Ensemble des 133 préposés.. 495

120. Etudiants qui ont déjà formulé des recommandations et remarques sur les ressources qu'offre le collège. Ensemble des 4,374 étudiants.. 497

121. Par quels moyens les étudiants ont-ils transmis leurs remarques ou recommandations sur les ressources didactiques du collège... 499

122. Professeurs qui ont formulé remarques ou recommandations sur l'état et l'organisation des ressources didactiques: sur quoi et par quels moyens? Ensemble des 395 professeurs........ 501

123. Nombre de titres suggérés par les professeurs aux préposés à la documentation écrite durant l'année scolaire 1976-1977. Répartition des réponses suivant la taille des collèges où enseignent les professeurs.................................. 503

Page

124. Délais les plus longs que les professeurs estiment acceptables quand ils font imprimer ou photocopier un texte pour leurs étudiants. Ensemble des 395 professeurs....................... 505

125. Raisons d'une communication insuffisante entre professeurs et préposés aux ressources touchant l'organisation et l'orientation des ressources didactiques. Le point de vue des professeurs. Ensemble des 395 professeurs........................ 509

126. Hypothèses susceptibles d'expliquer une insuffisance d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés aux ressources pour ce qui a trait à l'orientation et à l'organisation des ressources didactiques. Le point de vue du personnel préposé aux ressources. Ensemble des 133 préposés............. 511

127. Initiatives ou mesures que l'on prend pour identifier et clarifier les besoins des usagers. Le point de vue des préposés aux ressources. Ensemble des 133 préposés..................... 514

128. Importance que l'on accorde et importance que l'on devrait accorder aux remarques et recommandations des étudiants en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques. Le point de vue des 4,374 étudiants.............. 515

129. Importance que l'on accorde actuellement et importance que l'on devrait accorder dans l'avenir aux remarques et recommandations des professeurs en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques. Le point de vue des 395 professeurs.. 516

130. Importance que l'on accorde et importance que l'on devrait accorder aux remarques et recommandations des étudiants en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques. Le point de vue des 133 préposés aux ressources.. 517

131. Importance que l'on accorde et importance que l'on devrait accorder aux remarques et recommandations des professeurs en ce qui concerne l'orientation et l'organisation des ressources didactiques. Le point de vue des 133 préposés aux ressources.. 518

Page

132. Ecarts les plus prononcés entre la désirabilité (importance considérable à accorder dans l'avenir) et la réalité (importance considérable accordée actuellement) touchant les remarques et recommandations des usagers. Ensemble des répondants.. 521

133. Participation des préposés aux ressources à des activités ou opérations de gestion pédagogique. Ensemble des 133 préposés.. 524

134. Hypothèses susceptibles d'expliquer une implication insuffisante des préposés aux ressources dans des activités ou opérations de gestion pédagogique. Le point de vue des 133 préposés.. 528

135. Implication des préposés aux ressources dans l'orientation et l'organisation des ressources didactiques du collège. Ensemble des 133 préposés.. 529

136. Hypothèses susceptibles de rendre compte d'une implication insuffisante des préposés aux ressources dans l'orientation et l'organisation des ressources didactiques du collège. Le point de vue des 133 préposés aux ressources............... 530

APPENDICE II

LE GENRE D'ANALYSE QUE NOUS NE FAISONS PAS

INTRODUCTION

Dans cette section*, nous voulons illustrer sans plus un genre d'analyse que nous ne faisons pas dans le reste de ce rapport. Notre objectif est triple:

- tout d'abord, attirer l'attention sur la variété des analyses qu'il serait possible d'effectuer, moyennant des ressources supplémentaires, avec les données que nous avons déjà en main; on peut y voir, en particulier, mais non exclusivement, une suggestion de travail à l'adresse d'étudiants en mal de thèse;

- puis réaffirmer notre intérêt pour la réalité institutionnelle, puisque les modes d'analyse qui vont être évoqués portent directement sur les établissements - en l'occurrence, sur dix-huit collèges - et non sur les populations qui s'y rattachent, c'est-à-dire les centaines d'étudiants, de professeurs, de préposés aux ressources qui nous ont renseignés sur leurs collèges respectifs;

- enfin suggérer aux responsables scientifiques et administratifs d'éventuelles recherches portant sur plusieurs collèges la possibilité d'axer (au moins en partie) leur plan de travail sur l'analyse statistique des collèges eux-mêmes.

Nous aborderons successivement et superficiellement, avec la seule ambition de bien illustrer notre préoccupation, la question des écarts entre collèges, puis celle des corrélations entre réalités des collèges, ce qui nous conduira à une conclusion un peu plus générale.

---

* Cet appendice a été rédigé par M. Louis Gadbois, agent de recherche au C.A.D.R.E.

LES ECARTS ENTRE COLLÈGES

Nous donnons maintenant deux exemples des écarts entre réponses provenant des divers collèges.

Exemple A. Le premier exemple exploite une sous-question de la question 34 (posée aux étudiants), le tout se lisant comme suit:

> Quand vous avez recours à la bibliothèque (...),
> faites-vous les démarches suivantes:
> - Je demande à un membre du personnel (...)
>   de m'aider à trouver la documentation
>   qui me serait utile.

Les catégories de réponse sont: "Jamais", "Rarement", "Souvent", "Très souvent", "Sans réponse". On verra ailleurs dans le rapport (tableau 48) comment l'ensemble des étudiants se distribue par rapport à ces réponses. Ce que nous montrons dans le tableau suivant, c'est comment les dix-huit collèges participants eux-mêmes se distribuent par rapport au pourcentage d'étudiants qui répondent "Souvent" ou "Très souvent".

Répartition des collèges selon le pourcentage d'étudiants qui demandent "souvent" ou "très souvent" l'aide d'un membre du personnel de la bibliothèque pour trouver la documentation utile

% d'étudiants	Nombre de collèges
6 - 10	2
11 - 15	3
16 - 20	6
21 - 25	3
26 - 30	-
31 - 35	1
36 - 40	2
41 - 45	-
46 - 50	-
51 - 55	1
TOTAL	18

On constate une dispersion importante des collèges et des écarts gigantesques, de l'ordre de 45%, entre les cas extrêmes. Signalons que ces données sont suffisamment fiables, compte tenu de l'échantillonnage réalisé et des nombres absolus sur lesquels les pourcentages sont basés: le plus faible contingent compte tout de même quatre-vingt-deux (82) étudiants.

Voici d'ailleurs comment se répartissent, en nombres absolus, les répondants par collège:

Nombre d'étudiants	Nombre de collèges
82 à 100	4
101 à 200	6
201 à 300	3
301 à 400	1
401 à 500	3
533	1
TOTAL	18

Exemple B. Le deuxième exemple, choisi par nous pour contraster avec le précédent, exploite une sous-question de la question 19 (posée aux étudiants), le tout se lisant comme suit:

> Combien d'aide avez-vous reçue (d'un ensemble de conseillers possibles) en rapport avec les besoins ou objectifs suivants?
> - Développer une méthode de travail qui vous soit propre?

Les catégories de réponse sont: "Aucune aide", "Un peu d'aide", Aide appréciable", "Aide considérable", "Sans réponse". Le tableau suivant montre comment les dix-huit collèges participants se répartissent par rapport au pourcentage d'étudiants qui répondent "Aide appréciable" ou "Aide considérable".

Répartition des collèges selon le pourcentage d'étudiants qui ont reçu une aide au moins "appréciable" en rapport avec l'acquisition d'une méthode personnelle de travail

% d'étudiants	Nombre de collèges
11 - 15	6
16 - 20	8
21 - 25	4
TOTAL	18

Ici, les extrêmes ne sont guère éloignés du centre, et l'on peut dire que l'écart, sans être énorme, demeure accentué entre les collèges où les étudiants semblent apprécier le plus et le moins l'aide reçue.*

LES CORRÉLATIONS ENTRE RÉALITÉS DES COLLÈGES

Nous ne présentons ci-après qu'une seule corrélation, à titre d'exemple, parmi la multitude de celles qui se présentent à l'esprit. Nous mettons en relation les deux items suivants, dont le premier se rapporte carrément aux bibliothèques ou centres de documentation écrite et dont le deuxième se rapporte de façon plus générale aux ressources didactiques accessibles aux étudiants.

* Une exploitation plus poussée de ce genre de données aurait probablement avantage à utiliser la notion statistique très simple qui s'appelle malheureusement l'"écart interquartile".

Premièrement, nous considérons une sous-question de la question 34 (dont le texte se trouve à l'Exemple A, à la section "Les écarts entre collèges", ci-dessus). Nous donnons dans le tableau suivant, pour chaque collège, le pourcentage d'étudiants qui déclarent demander "souvent" ou "très souvent" l'aide d'un membre du personnel de la bibliothèque pour repérer la documentation utile, puis nous établissons le rang de chaque collège par rapport aux autres, le dix-huitième rang correspondant au pourcentage le plus élevé.

Deuxièmement, nous considérons une sous-question de la question 55 (posée aux étudiants), le tout se lisant comme suit:

> Quelle importance accorde-t-on actuellement aux remarques et recommandations des étudiants en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques?
> - Remarques et recommandations ayant trait aux règles et procédures.

Les catégories de réponses sont "Importance nulle ou presque", "Faible importance", "Importance modérée", "Importance considérable", "Sans réponse".

Nous donnons dans le tableau suivant, pour chaque collège, le pourcentage d'étudiants qui croient qu'on attache une importance "considérable" à leurs remarques et recommandations, puis nous établissons le rang de chaque collège par rapport aux autres, le dix-huitième rang correspondant au pourcentage le plus élevé.

La mise en relation, en un même tableau, des deux items que nous venons de présenter est susceptible de contribuer à la vérification d'une hypothèse assez générale qu'on pourrait formuler dans les termes suivants:

Il existe une relation nette, et cette relation est positive, entre la fréquence des services personnels que les préposés aux ressources accordent aux étudiants et la participation que ceux-ci exercent au chapitre de l'organisation des ressources.

Les données pertinentes tiennent dans le tableau que voici:

Collèges (ordre de présentation arbitraire	Aide personnelle accordée aux étudiants par le personnel de la bibliothèque: % des étudiants qui demandent souvent cette aide	Aide personnelle: Rang du collège	Importance accordée aux remarques des étudiants sur les règles et procédures: % des étudiants qui croient cette importance considérable	Importance accordée: Rang du collège
A	18.2	8	17.6	6.5
B	20.3	11	16.3	3
C	13.6	5	20.2	9
D	19.2	9	21.7	10
E	11.3	3	18.2	8
F	50.6	18	26.7	14.5
G	13.3	4	17.2	5
H	17.9	7	14.9	2
I	19.3	10	23.1	12
J	35.8	15	22.8	11
K	24.4	13	14.1	1
L	24.8	14	16.7	4
M	39.4	17	27.3	16
N	37.5	16	31.9	18
O	21.1	12	27.4	17
P	10.3	2	24.3	13
Q	17.0	6	26.7	14.5
R	9.5	1	17.6	6.5

En calculant une corrélation (de Spearman) sur les deux ensembles de rangs du tableau ci-dessus, on obtient un coefficient de 0.32, indiquant une relation positive plutôt faible. Cependant, il existe une chance sur dix qu'une telle relation, sans vraiment correspondre aux réalités des collèges, soit apparue par hasard(1): dans ces conditions, on fera bien de s'abstenir de conclure quoi que ce soit, sauf que que l'hypothèse n'est pas confirmée.

CONCLUSION

L'exemple de corrélation que nous venons de présenter a l'avantage - car c'en est un, à notre avis - de demeurer ambigu: sans promettre la moindre découverte sensationnelle, nous croyons avoir montré qu'il vaut la peine de pousser une pointe du côté de ce genre d'analyse statistique, avec l'objectif de déceler, s'il en est, des liens précis entre divers attributs ou caractéristiques des institutions elles-mêmes. Les hypothèses qu'on peut faire là-dessus sont légion. Peut-être, d'ailleurs, l'analyse ne sera-t-elle fructueuse que si elle se donne les moyens de procéder en tenant compte, en particulier, des familles de programmes, dont l'inégale importance dans les différents collèges risque de brouiller les cartes. Et cette considération pourrait nous amener à souhaiter, après l'enquête si large que nous avons menée, que l'on organise des coups de sonde plus circonscrits - par exemple, ne concernant que certains programmes particuliers - tout en assurant aux inévitables tableaux statistiques à dresser des nombres suffisants d'institutions autant que de personnes.

En somme, rien n'a encore prouvé que l'enquête statistique par voie de questionnaire soit impropre à l'étude des milieux institutionnels: il

---

(1) Valeurs du test t de Student: $t = 1.34$, $dl = 16$, $p = 0.10$

serait dommage d'abandonner déjà le filon.

Mais n'arrivera-t-il pas qu'on mette en doute l'existence de ce que nous voulons appeler la personnalité des collèges? Là-dessus les données que nous présentions en début de section donnent ample matière à réflexion: il existe incontestablement des écarts énormes entre certains collèges et certains autres, comme déjà la simple observation le donnait à penser. Reste à savoir - ce pourrait être là l'inspiration de recherches ultérieures - si ces différences constituent des faits épars - quoique importants à reconnaître - ou si elles sont cohérentes, organisées sinon intentionnelles, liées à un climat ou à une mentalité caractéristiques.

N'ayant pu faire davantage qu'effleurer le sujet, nous tenons à souligner que les innombrables pourcentages d'étudiants, de professeurs et de préposés aux ressources dont le présent rapport est constitué ne sont, dans une large mesure, que des abstractions, puisqu'ils ont l'air de correspondre aux caractéristiques d'un collège type dont la plupart des collèges réels s'écartent résolument. Nos données pourront être utiles dans la mesure où le sens et la portée en seront clairs. Ainsi, au chapitre de l'hygiène publique, au chapitre du commerce, etc., on veut savoir combien "le" Québécois, qui n'existe pas, consomme annuellement de kilos de sucre et de poisson, combien de dollars il emprunte annuellement, etc.; on peut même obtenir ces données ventilées selon les régions, les niveaux socio-économiques et divers autres facteurs d'analyse; pourtant, personne ne s'en autorise pour prétendre connaître le menu des familles ni pour estimer le coût de la garde-robe des voisins; et cette inaptitude des vues globales n'en diminue pas la valeur.

En somme, il faut souhaiter que toute prise de position orientée verr l'homogénéisation des collèges soit au moins précédée d'une prise de

conscience de la situation actuelle, où les différences "individuelles" semblent foisonner. Affaire de sens commun, dira-t-on. Affaire aussi, à notre avis, d'attitude devant l'effort: effort de compréhension, effort d'adaptation. Car il est plus facile de traiter avec l'uniformité qu'avec la diversité.

APPENDICE III

LES DIFFERENCES SIGNIFICATIVES OBSERVEES

Nous avons commandé, pour les fins de notre analyse, un très grand nombre de croisements de variables, surtout à l'intérieur du questionnaire des étudiants. Nous nous sommes donné pour règle de retenir comme différences significatives uniquement celles qui, après le calcul du Chi carré, s'avéraient positives avec un seuil de probabilité égal ou inférieur à .05 (c'est-à-dire qu'il y a seulement 1 chance sur 20 que le hasard ait pu produire un écart aussi considérable dans la distribution soumise à notre examen). Ce sont ces différences (une partie d'entre elles) que nous avons signalées tout au long de notre rapport.

Nous fournissons ici la liste des différences significatives observées en distinguant les trois catégories de répondants: étudiants, professeurs et préposés aux ressources.

<u>Dans la colonne de gauche</u>, nous indiquons les variables qui ont été croisées: ex.: VI x V1509 = la variable no 1 croisée avec la variable no 1509 du questionnaire, c'est-à-dire la 9e sous-question de la question no 15*. Le symbole VIR réfère au regroupement de collèges suivant la taille des établissements: dans tous les cas, on a opposé les réponses provenant de collèges où la population étudiante est inférieure à 1 000 étudiants à celles provenant de collèges comptant 1 000 étudiants ou davantage.

<u>Dans la deuxième colonne</u>, on donne la valeur du Chi carré ou du Chi carré corrigé.

---

* Pour connaître le sens ou le contenu des croisements, on voudra bien se référer aux questionnaires reproduits en Appendice IV.

Dans la troisième colonne, on spécifie le nombre de degrés de liberté en cause.

Dans la quatrième colonne, on précise le seuil de probabilité.

Dans la dernière colonne à droite, se trouvent les valeurs des indices "d'association": V de Cramer et Phi.

Dernière précision: en règle générale, dans les croisements de variables commandés à l'informatique, nous avons procédé à certains regroupements des catégories de réponse, afin d'opposer les catégories "négatives" aux catégories "positives": par exemple, nous avons opposé les réponses des étudiants qui n'accordent pas ou peu d'importance à un moyen d'apprendre aux réponses de ceux qui accordent une grande ou une très grande importance à ce même moyen.

QUESTIONNAIRE DES ETUDIANTS

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
VI x 1601	141.32441	54	.0000	.10466
VI x 1602	133.59237	54	.0000	.10212
VI x 1603	114.68151	54	.0000	.09536
VI x 1604	122.33626	54	.0000	.09826
VI x 1901	30.14731	18	.0360	.08736
VI x 1902	41.18056	18	.0014	.10832
VI x 1903	44.27266	18	.0005	.10692
VI x 1904	33.55073	18	.0143	.09346
VI x 1905	48.70855	18	.0001	.11178
VI x 1906	30.90702	18	.0295	.09691
VI x 1908	34.88919	18	.0098	.09800
VI x 1909	30.08009	18	.0367	.08979
VI x 2101	112.84116	54	.0000	.09605
VI x 2102	74.11356	54	.0360	.07600
VI x 2103	120.81221	54	.0000	.09716
VI x 2104	97.91662	54	.0002	.08793
VI x 2105	147.45639	54	.0000	.10795
VI x 2106	114.59214	54	.0000	.09531
VI x 2107	95.28746	54	.0005	.08752
VI x 2108	95.22266	54	.0004	.08670
VI x 2109	86.48958	54	.0033	.08292
VI x 2110	80.52350	54	.0111	.07941
VI x 2111	161.22211	54	.0000	.11277
VI x 2112	104.07370	54	.0000	.08990
VI x 2113	109.31887	54	.0000	.09623
VI x 25	197.74096	54	.0000	.12695
VI x 28	253.41823	72	.0000	.12341
VI x 32	267.87387	108	.0000	.10206
VI x 3301	51.94791	18	.0000	.11065

Variables croisées	X^2 / X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
VI x 3302	140.84758	18	.0000	.18217
VI x 3303	126.84830	18	.0000	.17379
VI x 3304	77.88455	18	.0000	.13566
VI x 3305	438.72148	18	.0	.32772
VI x 3306	223.18027	18	.0	.23314
VI x 3307	119.06324	18	.0000	.16885
VI x 3401	56.45018	18	.0000	.11505
VI x 3402	77.69698	18	.0000	.13561
VI x 3403	65.44818	18	.0000	.12434
VI x 3404	85.26637	18	.0000	.14178
VI x 3405	214.80243	18	.0	.22492
VI x 3406	133.06611	18	.0000	.17728
VI x 3407	109.80137	18	.0000	.16219
VI x 3408	117.80456	18	.0000	.16704
VI x 5201	41.08951	18	.0015	.10031
VI x 5202	183.69489	18	.0	.21998
VI x 5203	49.73362	18	.0001	.12321
VI x 5204	121.22813	18	.0000	.17738
VI x 5501	99.28446	36	.0000	.12382
VI x 5502	88.86558	36	.0000	.12835
VI x 5503	63.97563	36	.0028	.10216
VI x 5504	95.02870	36	.0000	.13114
VI x 5505	58.16013	36	.0111	.10539
VI x 5506	84.45445	36	.0000	.12160
VI x 5507	92.14059	36	.0000	.12425
VI x 5602	60.08436	36	.0071	.09232
VI x 5606	51.84592	36	.0424	.08346
VIR x 1505	9.62389*	1	.0019	.04849 *

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
VIR x 1506	7.07235*	1	.0078	.04143*
VIR x 1507	19.10839*	1	.0000	.07364*
VIR x 1508	4.32033*	1	.0377	.03423*
VIR x 1601	47.87833	3	.0000	.10573
VIR x 1602	35.17411	3	.0000	.09095
VIR x 1603	26.83647	3	.0000	.08006
VIR x 1604	29.89611	3	.0000	.08431
VIR x 1702	18.96169*	1	.0000	.06680*
VIR x 1703	31.63388*	1	.0000	.08705*
VIR x 1804	6.58510	2	.0372	.04930
VIR x 1805	6.10099	2	.0473	.04927
VIR x 1807	8.12978	2	.0172	.05507
VIR x 1903	4.65217*	1	.0310	.03539*
VIR x 1904	12.92853*	1	.0003	.05882*
VIR x 1905	12.55304*	1	.0004	.05752*
VIR x 1908	7.69124*	1	.0056	.04687*
VIR x 2001	7.84549	3	.0493	.04474
VIR x 2002	23.85870	3	.0000	.07781
VIR x 2003	84.23688	3	.0000	.14426
VIR x 2005	12.73007	3	.0053	.05564
VIR x 2103	20.51197	3	.0001	.06948
VIR x 2107	10.97772	3	.0118	.05156
VIR x 2108	9.42417	3	.0242	.04719
VIR x 2110	8.37116	3	.0389	.04443
VIR x 2111	13.67874	3	.0034	.05700
VIR x 2113	20.19547	3	.0002	.07176
VIR x 25	18.03623	3	.0004	.06621
VIR x 28	43.49185	4	.0000	.10247
VIR x 3001	24.90976	3	.0000	.07656

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
V1R x 3003	9.27536	3	.0258	.04649
V1R x 3004	7.84417	3	.0493	.04284
V1R x 3005	13.64031	3	.0034	.05693
V1R x 3302	45.11968*	1	.0000	.10392*
V1R x 3303	41.36262*	1	.0000	.10005*
V1R x 3304	7.31944*	1	.0068	.04239*
V1R x 3305	151.13600*	1	.0	.19335*
V1R x 3306	6.47503*	1	.0109	.04109*
V1R x 3307	27.97641*	1	.0000	.08288*
V1R x 3401	17.19362*	1	.0000	.06429*
V1R x 3402	32.98992*	1	.0000	.08913*
V1R x 3404	4.22909*	1	.0397	.03233*
V1R x 3405	118.83021*	1	.0	.16839*
V1R x 3406	28.15449*	1	.0000	.08298*
V1R x 3407	6.09964*	1	.0135	.03926*
V1R x 4601	6.20736*	1	.0127	.03977*
V1R x 4704	11.13687*	1	.0008	.07877*
V1R x 4705	17.02461*	1	.0000	.10825*
V1R x 49	8.85514	3	.0313	.13138
V1R x 5202	28.80176*	1	.0000	.08796*
V1R x 5204	42.74238*	1	.0000	.10620*
V1R x 5501	12.04487	2	.0024	.06110
V1R x 5502	15.71168	2	.0004	.07650
V1R x 5503	8.28757	2	.0159	.05213
V1R x 5505	11.33456	2	.0035	.06592
V1R x 5506	22.70513	2	.0000	.08935
V1R x 5507	23.85012	2	.0000	.08963
V1R x 5603	9.75819	2	.0076	.05067

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
V3 x 1601	52.58730	27	.0023	.06381
V3 x 1602	43.96168	27	.0209	.05855
V3 x 2101	64.96162	27	.0001	.07284
V3 x 2102	42.66081	27	.0283	.05763
V3 x 2103	64.37105	27	.0001	.07089
V3 x 2105	73.45189	27	.0000	.07615
V3 x 2106	49.05671	27	.0058	.06233
V3 x 2108	58.75665	27	.0004	.06786
V3 x 2109	43.82357	27	.0216	.05900
V3 x 2110	53.71246	27	.0017	.06482
V3 x 2111	51.97365	27	.0027	.06399
V3 x 2113	44.05664	27	.0204	.06105
V4 x 3101	660.13893*	1	.0	.39257*
V4 x 3102	35.35498*	1	.0000	.09133*
V4 x 3104	128.01002*	1	.0	.17371*
V4 x 3105	229.23795*	1	.0	.23128*
V4 x 3106	17.69755*	1	.0000	.06460*
V4 x 3108	68.78465*	1	.0000	.12712*
V4 x 3109	6.63628*	1	.0100	.03976*
V10 x 1601	18.67945	9	.0281	.03812
V10 x 1902	20.24065	3	.0002	.07609
V10 x 2101	18.42055	9	.0306	.03889
V10 x 2102	54.15924	9	.0000	.06511
V10 x 2103	21.42741	9	.0109	.04100
V10 x 2104	31.24767	9	.0003	.04978
V10 x 2105	37.32044	9	.0000	.05442
V10 x 2106	31.08961	9	.0003	.04975
V10 x 2108	18.30115	9	.0318	.03797

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
V10 x 2111	33.03007	9	.0001	.05115
V10 x 2113	32.64667	9	.0002	.05270
V10 x 3507	25.75637	6	.0002	.05532
V11 x V12	639.07078	20	.0	.19569
V11 x 23	151.13510	16	.0000	.09554
V11 x V36	37.16639	12	.0002	.05425
V11 x V43	42.34096	20	.0025	.05061
V11 x V44	79.85205	16	.0000	.06914
V12 x 22	270.71824	20	.0	.12750
V12 x 23	484.11060	20	.0	.17024
V12 x 36	90.04356	15	.0000	.08413
V12 x 44	47.89665	20	.0004	.05334
V1506 x 4001	41.76386*	1	.0000	.10015*
V1506 x 4003	14.20451*	1	.0002	.05890*
V1506 x 4004	71.77537*	1	.0000	.13159*
V1506 x 4005	50.70596*	1	.0000	.11066*
V1506 x 4006	17.11242*	1	.0000	.06479*
V1505 x 4101	66.60232*	1	.0000	.12589*
V1506 x 4102	11.77168*	1	.0006	.05327*
V1506 x 4104	9.10369*	1	.0026	.04695*
V1506 x 4105	13.93259*	1	.0002	.05824*
V1506 x 4106	47.60170*	1	.0000	.10659*
V1506 x 4107	56.34435*	1	.0000	.11613*
V1506 x 4109	38.63589*	1	.0000	.09610*
V1506 x 4202	83.42932*	1	.0000	.14098*
V1506 x 4203	119.29425*	1	.0	.16880*
V1506 x 4204	132.07576*	1	.0	.17798*
V1604 x 5201	32.97468	3	.0000	.09100
V1604 x 5202	39.90914	3	.0000	.10373
V1604 x 5203	34.90777	3	.0000	.10440
V1604 x 5204	24.34391	3	.0000	.08528

QUESTIONNAIRE DES PROFESSEURS

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: $P \leq$	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
V1 x 1405	108.14413	80	.0180	.24210
V1 x 1410	110.15522	80	.0128	.24402
V1R x 1411	12.30392*	1	.0005	.18671*
V1R x 1809	6.90021	2	.0317	.13336
V1R x 22	12.04259	2	.0024	.18139
V1R x 23	8.81072	2	.0122	.15308
V1R x 24	11.41867	2	.0033	.18062
V1R x 30	8.93545	3	.0302	.15234
V1R x 35	7.63452	2	.0220	.20538
V1R x 42	18.27514	4	.0011	.22254
V1R x 4407	9.31040	3	.0254	.24997
V1R x 4409	8.74816	3	.0328	.26350
V1R x 4412	12.68859	3	.0054	.30433
V1R x 4413	10.42429	2	.0054	.29352
V1R x 4805	17.65988	2	.0001	.22272
V1R x 4806	17.41436	2	.0002	.22632
V1R x 4807	49.37221	2	.0000	.36829
V1R x 4904	8.60792	2	.0135	.15593
V1R x 4905	37.48786	2	.0000	.32588
V1R x 4906	39.80725	2	.0000	.34017
V1R x 4907	44.49969	2	.0000	.34869
V1R x 5203	14.80496	3	.0020	.21443
V1R x 5204	9.39692	3	.0245	.16900
V1R x 5205	21.07845	3	.0001	.26868
V1R x 5206	53.58511	3	.0000	.40985
V1R x 5207	41.05486	3	.0000	.34852

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
V1R x 5302	12.94018	2	.0015	.25124
V1R x 5406	9.07644	3	.0283	.18542
V1R x 6403	10.18155	2	.0062	.19069
V1R x 6404	8.84345	2	.0120	.16521
V1R x 6405	11.72358	2	.0028	.17849
V1R x 6501	5.7242*	1	.0167	.13743*
V1R x 6502	4.94089*	1	.0262	.12572*
V1R x 6701	9.14588	3	.0274	.17402
V1R x 6803	19.99466	3	.0002	.23766
V1R x 6804	9.94361	3	.0191	.16977
V1R x 6807	8.54170	3	.0361	.16088
V4 x 1402	8.57676	3	.0355	.15004
V4 x 1801	20.94241	6	.0019	.16800
V4 x 1803	14.26233	6	.0268	.13575
V4 x 1804	12.83429	6	.0457	.12894
V4 x 21	28.96511	12	.0040	.15982
V4 x 33	20.58883	6	.0022	.16395
V4 x 4710	13.35609	6	.0377	.16151
V4 x 5405	17.76894	9	.0380	.14703
V4 x 6501	15.84917	3	.0012	.21159
V5 x 1402	13.15566	5	.0220	.18631
V5 x 1406	14.11752	5	.0149	.19533
V5 x 1412	55.36829	5	.0000	.38948
V7 x 1403	8.73522	2	.0127	.15798
V7 x 1405	6.75483	2	.0341	.13892
V7 x 1408	6.20774	2	.0449	.13453
V7 x 1410	7.61483	2	.0222	.14729
V7 x 1412	12.81165	2	.0017	.19132

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
V7 x 25	7.55462	2	.0229	.14175
V8 x 1402	9.60581	3	.0222	.16245
V8 x 1406	8.97092	3	.0297	.15897
V8 x 1408	59.32589	40	.0251	.18545
V8 x 1410	9.00475	3	.0292	.15972
V8 x 1411	22.79343	3	.0000	.25162
V8 x 1412	63.53412	3	.0000	.42485
V10 x 1802	23.00745	8	.0034	.17331
V10 x 1804	17.35049	8	.0267	.15011
V10 x 1901	23.12187	12	.0267	.15376
V10 x 1902	24.75577	12	.0160	.15333
V10 x 25	7.55462	2	.0229	.14175
V10 x 4701	21.01824	8	.0071	.20341
V10 x 6501	13.57815	4	.0088	.19613
V10 x 6502	10.17227	4	.0376	.17097
V10 x 6503	13.47488	4	.0092	.19734
V11 x 1807	26.89605	14	.0199	.18787
V11 x 1808	27.37319	14	.0172	.19054
V12 x 1402	4.69439*	1	.0303	.11657*
V1402 x 1902	8.90219	3	.0306	.16087
V1402 x 5402	8.46525	3	.0373	.17839
V1402 x 5405	11.43735	3	.0096	.20697
V1402 x 5406	12.77979	3	.0051	.22300
V1402 x 5410	10.50345	3	.0147	.20099
V1405 x 5408	8.17904	3	.0425	.17635
V1407 x 1903	11.29046	3	.0103	.18525
V1407 x 5407	7.86603	3	.0489	.17838
V1407 x 5412	14.62814	4	.0055	.24792

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
V1408 x 5404	8.90299	3	.0306	.18612
V1411 x 5412	13.41723	4	.0094	.23307
V1412 x 5403	10.08661	3	.0178	.19773
V1412 x 5404	25.02847	3	.0000	.30790
V30 x 25	45.45447	9	.0000	.23262

QUESTIONNAIRE DES PREPOSES AUX RESSOURCES

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
V1R x 13	4.14128*	1	.0419	.27544*
V1R x 14	9.09607	3	.0280	.26762
V1R x 17	6.02694	2	.0491	.21871
V1R x 2605	4.85877*	1	.0275	.22273*
V1R x 28	7.91379	3	.0478	.28417
V1R x 3902	8.01546	2	.0182	.29679
V1R x 4001	6.02625	2	.0491	.22695
V1R x 4005	6.64744	2	.0360	.24583
V1R x 4307	9.14140	3	.0275	.45581
V1R x 4801	4.63506*	1	.0313	.24890*
V1R x 4901	4.09655*	1	.0430	.23973*
V1R x 5507	8.77885	3	.0324	.35669
V3R x 5	8.44627	3	.0376	.26205
V3R x 8	28.22368	2	.0000	.49115
V3R x 9	19.48563*	1	.0000	.41311*
V3R x 11	41.59694*	1	.0000	.61081*
V3R x 14	70.67144	3	.0000	.77063
V3R x 15	36.52794*	1	.0000	.56841*
V3R x 1802	8.07530*	1	.0045	.33163*
V3R x 1803	6.32771*	1	.0119	.28593*
V3R x 1810	7.60425*	1	.0058	.30434*
V3R x 1811	6.54913*	1	.0105	.29218*
V3R x 2001	14.51081*	1	.0001	.40231*
V3R x 2002	11.62083*	1	.0007	.36553*
V3R x 2003	9.69800*	1	.0018	.33320*
V3R x 2005	6.06988*	1	.0138	.26979*
V3R x 2006	4.21427*	1	.0401	.23271*
V3R x 2009	10.63425*	1	.0011	.35368*

Variables croisées	X^2 / X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
V3R x 2010	6.79821*	1	.0091	.29881*
V3R x 2011	15.64762*	1	.0001	.43269*
V3R x 2013	5.74793*	1	.0165	.31402*
V3R x 23	6.18003	2	.0455	.29928
V3R x 2402	7.04834	2	.0295	.29870
V3R x 2505	9.97244	4	.0409	.36224
V3R x 2602	25.22764*	1	.0000	.50929*
V3R x 2605	4.66774*	1	.0307	.22657*
V3R x 2608	4.92713*	1	.0264	.24776*
V3R x 3106	7.30167	2	.0260	.28172
V3R x 3205	8.31122	2	.0157	.30559
V3R x 3207	11.87575	2	.0026	.37600
V3R x 3212	6.66541	2	.0357	.27214
V3R x 3501	13.54681	5	.0188	.35919
V3R x 3502	29.25982	5	.0000	.53299
V3R x 3503	19.72343	5	.0014	.43549
V3R x 3504	27.79945	4	.0000	.51211
V3R x 3505	34.66262	5	.0000	.58011
V3R x 3506	33.12765	5	.0000	.56439
V3R x 3507	29.19809	3	.0000	.53767
V3R x 3508	17.17879	4	.0018	.41039
V3R x 3509	34.71084	4	.0000	.57772
V3R x 3510	20.01661	5	.0012	.43252
V3R x 3511	24.41560	4	.0001	.48453
V3R x 3702	13.75488	4	.0081	.36904
V3R x 3705	14.49734	3	.0023	.39272
V3R x 3706	19.22318	4	.0007	.44983
V3R x 3707	9.92886	3	.0192	.30751

Variables croisées	X^2 X^2 corrigé*	Degrés de liberté	Seuil de probabilité: P ≤	Indices d'association: V de Cramer ou PHI*
V3R x 3902	7.65583	2	.0218	.29836
V3R x 4106	8.00525	3	.0459	.29991
V3R x 4806	6.59596*	1	.0102	.36887*
V3R x 4807	12.98445*	1	.0003	.47269*
V3R x 4902	4.84067*	1	.0278	.27121*
V3R x 5211	6.96656	2	.0307	.31106
V3R x 5701	6.24345	2	.0441	.30301
V3R x 5703	6.54917	2	.0378	.30808
V3R x 6102	9.40179	2	.0091	.60134
V3R x 63	11.21250	3	.0106	.30568

<u>Note:</u> V3R= nous avons opposé les réponses des techniciens à celles des cadres et des professionnels.

APPENDICE IV

LES INSTRUMENTS DE CUEILLETTE DE L'INFORMATION

Nous reproduisons ici:

1. le questionnaire des professeurs;

2. le questionnaire des étudiants;

3. le questionnaire des préposés aux ressources;

4. la lettre de présentation accompagnant chaque questionnaire;

5. les lettres de rappel aux étudiants et aux professeurs.

1. DOCUMENTS ADRESSES AUX PROFESSEURS

RECHERCHE « RESSOURCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES »

1er mars 1978

Madame,
Monsieur,

Une recherche est présentement en cours dans dix-huit collèges du Québec. Son objet : faire ressortir les relations plus ou moins étroites qu'un certain nombre de ressources éducatives et didactiques entretiennent avec les pratiques pédagogiques qui ont cours dans les collèges.

Cette recherche relève de la Commission des directeurs des services pédagogiques des collèges du Québec et elle est pilotée par un Comité de coordination pluridisciplinaire dont vous trouverez la composition au verso.

Dans chacun des collèges touchés par l'enquête, nous sollicitons la collaboration d'un certain nombre de professeurs. Ce nombre est proportionnel à la taille de chaque collège et tient compte des modes de regroupement des professeurs par départements. Vous avez été ainsi choisi(e) pour faire partie de notre échantillon de répondants et nous souhaitons vivement que vous accepterez de répondre au questionnaire qui accompagne cette lettre.

Pour plus de précisions sur le thème, les objectifs et modalités de la recherche, vous pouvez prendre connaissance des renseignements que nous vous fournissons en annexe à la présente et vous adresser, si nécessaire, à la personne qui en assume la responsabilité dans votre collège : vous trouverez son nom dans cette même annexe.

Votre participation est essentielle à la réussite de notre recherche. Celle-ci vous fournit l'occasion d'exprimer vos vues, attitudes et besoins en matière de pédagogie et d'utilisation de ressources mises à la disposition des professeurs et des étudiants. Nous espérons donc recevoir vos réponses dans les plus brefs délais. À cette fin, vous n'avez qu'à utiliser l'enveloppe pré-adressée ci-incluse. Nous vous remercions très sincèrement de votre collaboration.

Le Comité de coordination de la recherche

Le comité de coordination de la recherche

Gilles Perreault, président
Directeur des services pédagogiques
Collège Saint-Jean-sur-Richelieu

Laval Bolduc
Directeur des services pédagogiques
Séminaire de Saint-Georges

Wilfrid Gariépy
Directeur des services pédagogiques
Collège Bois-de-Boulogne

Marcel Denommé
DSP adjoint aux programmes
Collège Lionel-Groulx

Jean Lortie
Directeur des services auxiliaires
Collège Ahuntsic

Denis Lefebvre
Recherche et moyens didactiques
Collège de Rosemont

Claude Riendeau
Coordonnateur de la bibliothèque
Collège de Saint-Jérôme

Paul-Émile Gingras
Directeur du Service étude et recherche
CADRE

Louis Gadbois
Agent de recherche
CADRE

Jacques Laliberté
Agent de recherche
CADRE

PRÉCISIONS SUR LA RECHERCHE « RESSOURCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES »

I – RESSOURCES DONT IL EST QUESTION DANS LA RECHERCHE

La bibliothèque, la documentation écrite, l'audiovisuel, l'aide pédagogique offerte aux professeurs, la photocopie, l'imprimerie et l'informatique dans leurs relations avec l'enseignement et l'apprentissage.

II – OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

A travers la recherche, on poursuit trois grands objectifs :

a) inventorier et analyser les diverses pratiques d'utilisation des ressources énumérées précédemment : jusqu'à quel point, de quelles manières et pour quelles fins les utilise-t-on ?
b) dégager des éléments d'interaction entre les pratiques d'utilisation de ces ressources et l'évolution de la pédagogie dans les collèges du Québec ;
c) identifier des éléments de politiques propres à favoriser un développement pédagogique dans les collèges.

III – PERSONNES MISES A CONTRIBUTION

Dans chacun des 18 collèges touchés par la recherche, des étudiants, des professeurs, le personnel affecté aux ressources et certains autres cadres et professionnels de la pédagogie seront invités à répondre à des questionnaires préparés spécialement pour les fins de cette recherche.

IV – INTÉRÊT D'UNE TELLE RECHERCHE

Cette recherche présente de l'intérêt :

1. *pour les répondants* qui ont ainsi l'occasion d'exprimer leurs vues, attitudes et besoins en matière de pédagogie et d'utilisation des ressources touchées par l'enquête ;
2. *pour les personnes affectées aux ressources* (bibliothèque, audiovisuel, etc.) qui, grâce aux résultats de la recherche, auront des matériaux leur permettant de mieux apprécier la portée de leur action et l'orientation qu'elles impriment à leurs activités et services ;
3. *pour chaque collège participant* qui aura l'occasion d'analyser sa situation locale et de la comparer au tableau d'ensemble ;
4. *pour le réseau des collèges* qui aura ainsi une sorte de miroir d'une réalité pédagogique importante.

V – QUELQUES MODALITÉS DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE

1. Anonyme et confidentielle, la recherche est organisée pour le demeurer.
2. Chaque collège où se déroule la recherche, pourra recevoir ses propres résultats s'il en fait la demande.
3. Une fois l'inventaire réalisé, un rapport d'ensemble sera rédigé et envoyé en quelques exemplaires dans chacun des collèges du réseau.

VI – LE CONTENU DU QUESTIONNAIRE DU PERSONNEL PRÉPOSÉ AUX RESSOURCES

Ce questionnaire est divisé en trois sections : I.-Questions générales communes à tous les répondants : A.-Renseignements généraux ; B.-Pratiques pédagogiques ; C.-Processus de gestion pédagogique ; D.-Usagers et ressources. II.-Questions se rapportant à des secteurs d'activités précis : A. Bibliothèque et audiovisuel ; B. Informatique. III.-Questions finales communes à tous les répondants.

LISTE DES COLLÈGES OU SE FAIT LA RECHERCHE ET NOMS DES RESPONSABLES LOCAUX.

1. Collège d'Alma	M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pédagogiques
2. Collège André-Grasset	M. André Lapré, adjoint au directeur des services pédagogiques
3. Collège de Chicoutimi	M. André R. Bouchard, coordonnateur de l'audio-visuel
4. Campus de Drummondville	M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)
5. Collège Édouard-Montpetit	M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques
6. Collège de la Gaspésie	W. William McNeil, adjoint au directeur des services pédagogiques
7. Collège de Jonquière	M. André Tremblay, responsable du centre des ressources éducatives
8. Collège Lionel-Groulx	M. Jean Francœur, adjoint au directeur des services pédagogiques (enseignement)
9. Collège Marie-Victorin	M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques
10. Collège Mérici	S. Marguerite Chénard, directrice des services pédagogiques
11. Campus Mingan	M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel
12. Campus Notre-Dame-de-Foy	M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel
13. Collège de Saint-Félicien	M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation
14. Séminaire de Saint-Georges	M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques
15. Collège de Saint-Jérôme	M. Claude Riendeau, coordonnateur de la bibliothèque
16. Collège de Shawinigan	M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pédagogiques
17. Séminaire de Sherbrooke	M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques
18. Collège de Victoriaville	M. Robert Isabelle, directeur des services pédagogiques

RECHERCHE "RESSOURCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES"

Le questionnaire des professeurs

Février 1978

COMMENT RÉPONDRE

1. Ce questionnaire est facile à remplir. Dans tous les cas, vous n'avez qu'à ENCERCLER E NUMÉRO de la réponse qui vous convient.

EXEMPLE
Question 014. Quelle était votre matière préférée à la fin de vos études secondaires ?

ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO

Français	1
Anglais	2
Mathématiques	3
Physique	4
Chimie	5
Biologie	(6)
Histoire	7
Géographie	8
Autre matière	9
Sans réponse	0

En encerclant le numéro 6, la personne qui a répondu nous indique qu'elle préférait la biologie.

2. Si aucune des réponses proposées n'est tout à fait juste, essayez de trouver celle qui s'approche le plus (ou qui s'éloigne le moins) de la réponse parfaitement juste.

3. Sauf indication contraire, veuillez répondre à *toutes* les questions, en y consacrant juste assez de temps. Vous trouverez sans peine le juste milieu entre la précipitation et la lenteur excessive.

4. Veuillez lire chaque question d'un bout à l'autre avant de commencer à répondre. *Surtout* lorsqu'une question semble longue — parce qu'elle comprend plusieurs parties — cette première vue d'ensemble vous rendra la tâche plus facile.

5. À la suite de plusieurs questions vous trouverez la mention "Ne s'applique pas". Voilà la réponse la plus logique, par exemple, à la question "Quel est l'âge de votre conjoint", à supposer que vous n'en ayez pas. S'il y a des cas où cette mention n'est pas formulée, c'est la mention "Sans réponse" qui en tient lieu.

6. Vous trouverez peut-être utile de lire toutes les questions d'une section avant de commencer à enregistrer vos réponses.

7. DEUX SITUATIONS SPÉCIALES

   SI VOUS EN ÊTES À VOTRE PREMIÈRE SESSION COMME PROFESSEUR, vous hésiterez devant certaines questions où nous vous interrogeons sur "la session précédant celle-ci". En pareil cas, marquez la mention "Ne s'applique pas" ou, à défaut de celle-ci, "Sans réponse".

   SI VOUS ÊTES LIBÉRÉ DE TOUT ENSEIGNEMENT, veuillez répondre à TOUTES LES QUESTIONS en pensant à la dernière session où vous avez enseigné.

Espace réservé
S.V.P. NE RIEN ÉCRIRE
DANS CETTE MARGE

1 2 3 4

1
5

SECTION A

I – RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1. Dans quel(s) collège(s) enseignez-vous actuellement ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

Collège d'ALMA	01
Collège ANDRÉ-GRASSET	02
Collège de CHICOUTIMI	03
Campus de DRUMMONDVILLE	04
Collège ÉDOUARD-MONTPETIT	05
Collège de la GASPÉSIE	06
Collège de JONQUIÈRE	07
Collège LIONEL-GROULX	08
Collège MARIE-VICTORIN	09
Collège MÉRICI	10
Campus MINGAN	11
Campus NOTRE-DAME-DE-FOY	12
Collège de SAINT-FÉLICIEN	13
Séminaire de SAINT-GEORGES	14
Collège de SAINT-JÉRÔME	15
Collège de SHAWINIGAN	16
Séminaire de SHERBROOKE	17
Collège de VICTORIAVILLE	18
Autre	19

6-7

2. Quel est actuellement votre statut d'enseignant ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Professeur à plein temps	1
Professeur à temps partiel	2
Professeur à la leçon	3

8

3. Durant la session précédant celle-ci, enseigniez-vous dans le ou les mêmes collèges qu'aujourd'hui ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

OUI	1
En partie	2
NON	3

9

4. A quel groupe d'âge appartenez-vous ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Moins de 25 ans	1
25 à 29 ans	2
30 à 34 ans	3
35 à 39 ans	4
40 à 44 ans	5
45 à 49 ans	6
50 à 54 ans	7
55 à 59 ans	8
60 ans ou plus	9

10

5. Veuillez indiquer votre sexe.
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Femme	1
Homme	2

11

6. *Durant la session précédant celle-ci,* à quelle catégorie d'étudiants enseigniez-vous ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Uniquement aux étudiants réguliers fréquentant le collège le jour	1
Uniquement aux étudiants adultes fréquentant le collège le soir	2
Principalement aux étudiants réguliers fréquentant le collège le jour	3
Principalement aux étudiants adultes fréquentant le collège le soir	4
Je partageais à peu près également mon temps entre les étudiants réguliers du jour et les étudiants adultes qui fréquentaient le collège le soir	5
Autres cas	6
Ne sais pas	7

12

7. *Durant la session précédant celle-ci,* combien de *cours* ayant des numéros différents donniez-vous ?
(Il ne s'agit pas du nombre de groupes d'étudiants).
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Un seul cours	1
Deux cours	2
Trois cours	3
Quatre cours	4
Cinq cours ou plus	5

13

Espace réservé

8. *Durant la session précédant celle-ci,* à combien d'étudiants enseigniez-vous au total ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Moins de 25 étudiants	1
25 à 49 étudiants	2
50 à 74 étudiants	3
75 à 99 étudiants	4
100 à 124 étudiants	5
125 à 149 étudiants	6
150 à 174 étudiants	7
175 à 199 étudiants	8
200 étudiants et plus	9

14

9. Quelle(s) discipline(s) ou spécialité(s) enseignez-vous ?
ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

Français	01	15
Autres langues	02	16
Philosophie	03	17
Education physique	04	18
Sciences humaines ou sociales	05	19
Sciences	06	20
Mathématiques	07	21
Arts	08	22
Une ou plusieurs des TECHNIQUES BIOLOGIQUES (e.g. techniques infirmières, techniques forestières)	09	23
Une ou plusieurs des TECHNIQUES PHYSIQUES (e.g. électrotechnique, mécanique du bâtiment)	10	24
Une ou plusieurs des TECHNIQUES HUMAINES (e.g. bibliotechnique, assistance sociale)	11	25
Une ou plusieurs des TECHNIQUES DE L'ADMINISTRATION (e.g. archives médicales, informatique)	12	26
Un ou plusieurs des ARTS (PROGRAMMES PROFESSIONNELS) (e.g. arts appliqués, théâtre professionnel)	13	27
Autre	14	28

10. Pour fins de traitement, combien d'années d'expérience le collège vous reconnaît-il ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Aucune ou moins d'une année	1
Une année	2
Deux années	3
Trois années	4

tournez

Espace réservé

Quatre années 5

Cinq années 6

6 à 10 années 7

11 à 15 années 8

16 années ou plus 9 29

11. Quel est le diplôme le plus élevé que vous ayez *obtenu* dans votre discipline ou spécialité d'enseignement ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Diplôme universitaire de 3e cycle 1

Diplôme universitaire de 2e cycle 2

Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat spécialisé) 3

Ancien B.A. 4

D.E.C. professionnel ou autre formation professionnelle (technologie, école normale, institut technique. . .) après des études de niveau secondaire 5

D.E.C. général 6

Formation professionnelle après des études de niveau primaire 7

Études de niveau secondaire 8

Autre 9 30

12. Avez-vous suivi des cours de pédagogie (psychopédagogie, didactique, éducation, etc.) dans une faculté, une école, un département, un module visant principalement la formation de personnels pour l'enseignement ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Oui 1

Non 2 31

Si votre réponse est NON, passez à la question 14.

13. Veuillez indiquer la formation la plus poussée ou le diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu en pédagogie et aussi, *s'il y a lieu*, les autres études faites en ce domaine.
ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

Doctorat en sciences de l'éducation 1 32

Maîtrise en sciences de l'éducation 2 33

Baccalauréat en sciences de l'éducation 3 34

Certificat(s) universitaire(s) 4 35

Cours universitaires crédités 5 36

Cours universitaires non crédités 6 37

Diplôme d'école normale (Brevet A, Brevet B) 7 38

Ateliers ou stages non crédités 8 39

Autre 9 40

Espace réservé

14. Dans vos activités de professeur, quelle est la part des diverses méthodes, formules ou situations pédagogiques énumérées ci-dessous *. Veuillez fournir une réponse pour chacune des réalités. ENCERCLER UN NUMÉRO DE CHAQUE SÉRIE.

	Aucune part	Une part minime	Une part plutôt petite	Une assez bonne part	Une grande part	Une part très grande ou exclusive	Sans réponse	
EXPOSÉ INFORMEL (exposé accompagné d'une rétroaction immédiate des étudiants)	1	2	3	4	5	6	0	41
ENSEIGNEMENT MAGISTRAL (exposé oral avec ou sans support audiovisuel, sans rétroaction de la part des étudiants)	1	2	3	4	5	6	0	42
EXPOSÉ MULTI-MEDIA (exposé recourant à une utilisation systématique d'un éventail varié de media audiovisuels comme source d'information)	1	2	3	4	5	6	0	43
TRAVAIL D'ÉQUIPE (petit nombre d'étudiants se réunissant en vue d'accomplir une tâche définie : principe de l'enseignement mutuel ou de l'apprentissage en collaboration, le professeur agissant occasionnellement comme personne-ressource ou expert tant au niveau de l'information qu'à celui des processus de travail)	1	2	3	4	5	6	0	44
PLÉNIÈRE (mise en commun des résultats de réflexions ou de travaux d'un petit nombre d'équipes se rapportant à un même sujet)	1	2	3	4	5	6	0	45
SÉMINAIRE OU GROUPE DE DISCUSSION (nombre restreint d'étudiants et un professeur se réunissant dans le but d'explorer collectivement un sujet et d'en discuter)	1	2	3	4	5	6	0	46
ENSEIGNEMENT MODULAIRE (par l'intermédiaire de ressources pédagogiques que le professeur a sélectionnées ou élaborées, l'étudiant acquiert par lui-même l'apprentissage escompté ; un module est une unité autonome et indépendante d'une série planifiée d'activités d'apprentissage destinée à permettre à l'étudiant d'atteindre une série d'objectifs préalablement définis et correspondant à une partie d'un programme donné)	1	2	3	4	5	6	0	47
TUTORAT (encadrement de la démarche d'apprentissage relative à un cours donné, et ce, individuellement pour chaque étudiant)	1	2	3	4	5	6	0	48

* Typologie et éléments de description sont, pour la plupart, tirés ou adaptés d'un document de Mme Michèle TOURNIER du Collège de Maisonneuve, Montréal.

tournez

	Aucune part	Une part minime	Une part plutôt petite	Une assez bonne part	Une grande part	Une part très grande ou exclusive	Sans réponse	Espace réservé
ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ (OU MICROGRADUÉ) (fragmentation et programmation de l'apprentissage en petites étapes ou unités assez simples pour être franchies facilement par la très grande majorité des étudiants auxquels s'adresse le programme : méthode basée sur le principe de l'auto-apprentissage)	1	2	3	4	5	6	0	49
TRAVAIL INDÉPENDANT (à la demande du professeur, l'étudiant doit réaliser par lui-même un travail long : rédaction d'un texte, fabrication d'un objet, etc.)	1	2	3	4	5	6	0	50
ATELIERS OU LABORATOIRES (l'étudiant, seul ou en équipe, fait des travaux ou des expériences dans un local spécialement aménagé pour l'étude d'une matière ou d'une spécialité)	1	2	3	4	5	6	0	51
STAGES (l'étudiant poursuit sa formation dans un programme donné au moyen d'expériences pratiques vécues hors du collège)	1	2	3	4	5	6	0	52

Espace réservé

SECTION B

II – UTILISATION DES DOCUMENTS ÉCRITS

15. Au cours de la session précédant celle-ci, combien de temps avez-vous consacré à lire ou parcourir des documents ÉCRITS ? Veuillez considérer *tous* les genres d'écrits (livres, journaux, microfiches, etc.) que vous avez lus, consultés, étudiés ou feuilletés pour *toutes* les raisons possibles (vous instruire, vous récréer, etc.) et en *toutes* sortes de circonstances (chez vous, au collège, etc.). INDIQUER UN NOMBRE APPROXIMATIF ET MOYEN D'HEURES PAR SEMAINE.
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Moins d'une heure	1
Une ou deux heures	2
De trois à cinq heures	3
De six à neuf heures	4
De dix à quatorze heures	5
De quinze à dix-neuf heures	6
De vingt à vingt-neuf heures	7
Trente heures ou plus	8
Ne s'applique pas	9
Sans réponse	0

53

16. Quelle part de ces lectures a été faite principalement en fonction de votre spécialité ou de votre enseignement ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Moins de 20%	1
De 20% à 29%	2
De 30% à 39%	3
De 40% à 49%	4
De 50% à 59%	5
De 60% à 69%	6
De 70% à 79%	7
De 80% à 89%	8
Plus de 90%	9
Sans réponse	0

54

17. Parmi les documents écrits que vous avez utilisés au cours de la session précédant celle-ci, combien appartenaient aux ressources didactiques du collège (et non à une bibliothèque extérieure ou à vous-même, etc.) ? VEUILLEZ RISQUER UN POURCENTAGE APPROXIMATIF EN ENCERCLANT UN SEUL NUMÉRO.

Moins de 10%	1
De 10% à 19%	2
De 20% à 29%	3
De 30% à 39%	4
De 40% à 49%	5
De 50% à 59%	6
De 60% à 69%	7

tournez

Espace réservé

De 70% à 79%	8	
Plus de 80%	9	
Sans réponse	0	55

18. Veuillez dire si votre utilisation (lecture, consultation, emprunts, etc.) des livres, revues et autres ÉCRITS est bien décrite par les énoncés suivants.
ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE ÉNONCÉ.

	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse	
Vous faites des lectures afin de bâtir un *nouveau cours*	1	2	3	4	0	56
Vous faites des lectures en vue de *remanier un cours*	1	2	3	4	0	57
Vous vous tenez au courant de l'actualité dans votre secteur de spécialisation	1	2	3	4	0	58
Vous vous tenez au courant de l'actualité en pédagogie ou didactique	1	2	3	4	0	59
Vous vous tenez à l'affût des derniers ouvrages parus en d'autres domaines	1	2	3	4	0	60
Vous lisez dans le but d'identifier ou de préciser des objectifs de cours, des méthodes, activités ou matériels didactiques	1	2	3	4	0	61
Vous lisez dans le but de choisir ou de produire des techniques ou instruments propres à évaluer l'apprentissage des étudiants	1	2	3	4	0	62
Vous relisez, dans votre domaine de spécialisation, de "bons vieux auteurs", des "classiques"	1	2	3	4	0	63
Vous faites part de vos lectures à vos étudiants (en leur commentant certaines publications, en leur distribuant des extraits choisis par vous, ou par d'autres moyens)	1	2	3	4	0	64
Vous lisez en fonction d'une recherche personnelle ou d'une publication qui ne s'adresse *pas principalement* à vos étudiants	1	2	3	4	0	65

19. Lorsque vous incitez vos étudiants ou que vous les obligez à utiliser des livres, périodiques ou autres documents écrits, poursuivez-vous les objectifs suivants ? Et, le cas échéant, quelle importance y attachez-vous ? VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO DE CHAQUE SÉRIE.

	NON	OUI Objectif peu important	OUI Objectif d'importance moyenne	OUI Objectif de grande importance	OUI Objectif de très grande importance	Sans réponse	
Qu'ils apprennent à valoriser une bonne revue de la littérature (un bon état de la question, une synthèse des faits et opinions)	1	2	3	4	5	0	66
Qu'ils développent leur esprit critique	1	2	3	4	5	0	67
Qu'ils prennent l'habitude de consulter directement les sources les plus autorisées ou les auteurs les plus éminents	1	2	3	4	5	0	68
Qu'ils apprennent comment identifier et obtenir la documentation utile à un travail	1	2	3	4	5	0	69

	NON	OUI Objectif peu important	OUI Objectif d'importance moyenne	OUI Objectif de grande importance	OUI Objectif de très grande importance	Sans réponse	Espace reserve
Qu'ils découvrent par leurs lectures une part *essentielle* du savoir que le cours est censé leur procurer	1	2	3	4	5	0	70
Qu'ils réalisent de façon autonome certains objectifs du cours	1	2	3	4	5	0	71

20. Quelle importance donnez-vous, dans la pratique de votre enseignement, aux trois moyens d'apprendre que nous énumérons ci-dessous ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Aucune importance	Très peu d'importance	Peu d'importance	Pas mal d'importance	Grande importance	Très grande importance	Sans réponse	
Un manuel édité à l'extérieur du collège	1	2	3	4	5	6	0	72
Des notes de cours rédigées (ou approuvées) par vous, ou un manuel maison	1	2	3	4	5	6	0	73
Les documents de la bibliothèque (ou centre de documentation écrite)	1	2	3	4	5	6	0	74

21. Est-il *nécessaire* à vos étudiants, pour effectuer leurs travaux et pour réussir, de faire des lectures autres que celle d'un manuel ou de notes de cours ? Veuillez astimer, si possible, une DURÉE MINIMALE de telles lectures, en HEURES PAR SEMAINE, pour un ÉTUDIANT MOYEN, et indiquer votre réponse en ENCERCLANT UN SEUL NUMÉRO.

Ce n'est pas nécessaire	1	
Impossible de généraliser	2	
Il faut au moins		
une demi-heure/semaine	3	
une heure/semaine	4	
deux heures/semaine	5	
trois heures/semaine	6	
quatre heures/semaine	7	
cinq heures/semaine	8	
six heures/semaine ou davantage	9	
Sans réponse	0	75

22. Lorsqu'un de vos cours ou qu'un travail que vous proposez aux étudiants a des chances d'orienter ceux-ci vers certaines lectures en particulier (tel auteur, tel titre), vous arrive-t-il, en cas de doute, de vérifier au préalable la disponibilité de ces documents au collège ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Jamais	1	
Rarement	2	
Assez souvent	3	
Très souvent ou toujours	4	
Ne s'applique pas	5	
Sans réponse	0	76

23. Vous arrive-t-il de planifier votre enseignement en tenant compte systématiquement de la disponibilité au collège (existence ou abondance) de la documentation écrite dans ce secteur ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Jamais	1
Rarement	2
Assez souvent	3
Très souvent ou toujours	4
Ne s'applique pas	5
Sans réponse	0

77

24. Au cours de l'année scolaire précédant celle-ci, avez-vous signalé, à l'intention des préposés à la documentation écrite, certains titres (livres, brochures, revues, articles, etc.) dont vous suggériez ou réclamiez l'acquisition ? Veuillez estimer le total des titres suggérés par vous au cours de cette année-là. (Si vous ne faites que *transmettre* des titres suggérés par quelqu'un d'autre, ne tenez pas compte de ceux-ci dans la réponse que vous fournissez.)
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Aucun titre	1
Moins de 5 titres	2
Entre 5 et 9 titres	3
Entre 10 et 14 titres	4
Entre 15 et 19 titres	5
Entre 20 et 29 titres	6
Entre 30 et 49 titres	7
Entre 50 et 99 titres	8
100 titres ou plus	9
Sans réponse	0

78

III — UTILISATION DE L'AUDIOVISUEL

25. Durant la session précédant celle-ci, avez-vous utilisé des moyens audiovisuels *en présence de vos étudiants ?* Si votre réponse est NON ou si vous ne pouvez répondre, veuillez inscrire un X dans ce carré ☐ et passer à la question 29. Si vous avez utilisé de l'audiovisuel, veuillez indiquer, de façon générale et approximative, quelle proportion du temps de vos cours a été occupée à l'UTILISATION EFFECTIVE de l'audiovisuel. 79
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Moins de 5%	1
De 5% à 9%	2
De 10% à 14%	3
De 15% à 19%	4
De 20% à 29%	5
De 30% à 39%	6
De 40% à 49%	7
De 50% à 74%	8
75% ou plus	9
Sans réponse	0

80

Espace reservé

D | U | P | L
1 2 3 4

2
5

26. De façon générale et approximative, *quelle part* de votre temps d'utilisation de l'audiovisuel était consacrée aux trois catégories suivantes de documents ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Aucune part	Une part minime	Une part plutôt petite	Une assez bonne part	Une grande part	Une part très grande ou exclusive	Sans réponse	
DOCUMENTS SONORES (disques, cassettes, etc.)	1	2	3	4	5	6	0	6
DOCUMENTS VISUELS (diapositives, cartes, etc.)	1	2	3	4	5	6	0	7
DOCUMENTS SONORES *ET* VISUELS (films, bandes vidéo, etc.)	1	2	3	4	5	6	0	8

27. Les heures que vous avez consacrées à de l'audiovisuel se sont-elles distribuées de façon relativement égale ou régulière tout au long de la session ? Veuillez indiquer ci-dessous le nombre de groupes d'étudiants auprès desquels vous avez réalisé chaque sorte d'utilisation.
ENCERCLER UN NUMÉRO DE CHAQUE SÉRIE.

	Aucun groupe	Un groupe	Deux groupes	Trois groupes	Quatre groupes	Cinq groupes	Six groupes ou plus	
Utilisation irrégulière ou sporadique	0	1	2	3	4	5	6	9
Utilisation plutôt régulière	0	1	2	3	4	5	6	10
Utilisation régulière ou constante	0	1	2	3	4	5	6	11

28. Lorsque vous utilisez des documents audiovisuels (sonores, visuels) *en présence* de vos étudiants ou que vous les incitez (ou obligez) à *en utiliser eux-mêmes*, poursuivez-vous les objectifs suivants ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE ÉNONCÉ.

	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse	
Faire acquérir aux étudiants une part *essentielle* des connaissances que le cours doit véhiculer	1	2	3	4	0	12
Faire acquérir aux étudiants des connaissances complémentaires ou accessoires	1	2	3	4	0	13
Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	1	2	3	4	0	14
Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	1	2	3	4	0	15
Leur démontrer certaines notions (e.g., accélération) ou leur illustrer certains savoir-faire (procédés, techniques) de façon plus réaliste qu'au moyen d'écrits	1	2	3	4	0	16
Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe	1	2	3	4	0	17
Stimuler l'attention ou la mémorisation	1	2	3	4	0	18

tournez

	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse	Espace réservé
Présenter un exemple concret d'application de la matière	1	2	3	4	0	19
Agir sur l'affectivité (apporter une détente, ou accroitre la motivation, ou favoriser la participation, etc.)	1	2	3	4	0	20
Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g., prononciation, gestes)	1	2	3	4	0	21
Présenter au moment opportun un élément d'apprentissage dont le rôle est clairement défini dans un plan de cours	1	2	3	4	0	22

29. Si vous avez utilisé peu ou point d'audiovisuel en présence de vos étudiants, veuillez dire pourquoi, EN ENCERCLANT CI-DESSOUS UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

La question ne s'applique pas dans mon cas	1	23
L'audiovisuel n'a guère sa place dans ce que j'enseigne	2	24
Dans le secteur qui aurait pu me servir, la documentation audiovisuelle du collège était insuffisante ou déficiente	3	25
Dans le secteur qui aurait pu me servir, la documentation audiovisuelle du collège était difficilement disponible	4	26
Je n'ai pas demandé l'aide dont j'aurais eu besoin pour exploiter la documentation audiovisuelle	5	27
J'ai demandé mais n'ai pas obtenu l'aide dont j'aurais eu besoin pour exploiter la documentation audiovisuelle	6	28
J'ai manqué de temps	7	29
Pour une autre raison	8	30
Je ne sais pas	9	31
Sans réponse	0	

30. Vous arrive-t-il d'inciter ou d'obliger vos étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle du collège pour en utiliser les ressources par eux-mêmes ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

NON	1	
OUI, rarement	2	
OUI, parfois	3	
OUI, souvent	4	
OUI, très souvent	5	
SANS RÉPONSE	0	32

31. Intervenez-vous auprès de vos étudiants au sujet des réalités audiovisuelles (radio, télévision, cinéma, etc.) qui s'offrent à eux en dehors de leurs cours et en dehors du collège (choix des réalités à voir et entendre, critique à exercer, etc.) ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

NON	1	
OUI, rarement	2	
OUI, parfois	3	
OUI, souvent	4	
OUI, très souvent	5	
SANS RÉPONSE	0	33

Espace reservé

32. Au cours de la session précédant celle-ci, avez-vous évalué l'efficacité des moyens audiovisuels utilisés par vous auprès de vos étudiants ?
ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

La question ne s'applique pas	1	34
Non	2	35
Oui, au moyen de contrôles précis (examen, questionnaire sur leurs attitudes, etc.)	3	36
Oui, en observant leurs faits et gestes	4	37
Oui, par d'autres moyens	5	38
Sans réponse	0	

33. Chez vous, au collège et ailleurs, combien de temps consacrez-vous chaque semaine à voir ou entendre de l'audiovisuel (radio, disques, cassettes, cinéma, télévision, etc.) ? Veuillez risquer un nombre moyen d'heures par semaine. ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Moins d'une heure	1	
D'une à trois heures	2	
De quatre à six heures	3	
De sept à neuf heures	4	
De dix à quatorze heures	5	
De quinze à dix-neuf heures	6	
De vingt à vingt-quatre heures	7	
De vingt-cinq à vingt-neuf heures	8	
Trente heures ou plus	9	
Sans réponse	0	39

34. Vous arrive-t-il d'utiliser des documents audiovisuels dans votre activité de professeur, *hors de la présence de vos étudiants* ? Si votre réponse est NON, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question suivante. Si votre réponse est affirmative, veuillez dire si vous poursuivez alors les objectifs suivants. ENCERCLER UN NUMÉRO DE CHAQUE SÉRIE. 40

	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent	Sans réponse	
Acquérir ou approfondir certaines notions ou certains savoir-faire	1	2	3	4	0	41
Attacher des éléments concrets, des exemples, à un ensemble de connaissances	1	2	3	4	0	42
Préparer l'utilisation éventuelle de ces documents en présence des étudiants	1	2	3	4	0	43
Acquérir ou améliorer des automatismes (prononciation, gestes, etc.)	1	2	3	4	0	44

Espace réservé

35. Comme professeur, vous arrive-t-il de vous adresser au secteur de l'audiovisuel pour une *production* de documents destinés à l'enseignement ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Non. ENCERCLEZ LE CHIFFRE CI-CONTRE
ET PASSEZ À LA QUESTION 38 1 45

Oui. Veuillez préciser s'il s'agit de

- *Création* (de documents entièrement nouveaux)
- *Agencement* nouveau (de documents déjà existants)
- *Reproduction* pure et simple (de documents déjà existants)

ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Oui : création seulement	2	
Oui : création surtout	3	
Oui : agencement seulement	4	
Oui : agencement surtout	5	
Oui : reproduction seulement	6	
Oui : reproduction surtout	7	
Oui, sans autre précision	8	
Sans réponse	0	46

36. Au cours de la session précédant celle-ci, combien d'heures avez-vous consacrées à la *production* audiovisuelle, originale ou non, avec ou sans participation des étudiants ?
VEUILLEZ INDIQUER LE TOTAL DES HEURES POUR LA SESSION, EN ENCERCLANT UN SEUL NUMÉRO.

Moins d'une heure	1	
Une ou deux	2	
Trois ou quatre	3	
De cinq à neuf	4	
De dix à quatorze	5	
De quinze à dix-neuf	6	
De vingt à vingt-neuf	7	
Trente heures ou plus	8	
Je ne sais pas	9	
Sans réponse	0	47

37. Lorsque vous vous adressez au secteur de l'audiovisuel pour de la *production* (originale ou non), avec qui établissez-vous une relation ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Avec le personnel technique seulement	1	
Avec le personnel technique surtout	2	
Egalement avec le personnel technique et "professionnel"	3	
Avec le personnel "professionnel" surtout	4	
Avec le personnel "professionnel" seulement	5	
Je ne sais pas	6	
Sans réponse	0	48

Espace reservé

38. Obligez-vous vos étudiants à travailler par eux-mêmes dans le secteur audiovisuel en dehors des cours, soit en *consultant* des documents existants, soit en en *produisant* ? Pour ces deux sortes d'activités, veuillez estimer la DURÉE MINIMALE du travail nécessaire, en HEURES PAR SEMAINE, pour un ÉTUDIANT MOYEN.
ENCERCLER UN NUMÉRO DE CHAQUE SÉRIE VERTICALE.

CONSULTATION DE DOCUMENTS EXISTANTS

Ils n'y sont pas obligés 1 — 49
Impossible de généraliser 2 — 50

Ce travail prend. . .
- au moins un quart d'heure/semaine 3
- au moins une demi-heure/semaine 4
- au moins une heure/semaine 5
- au moins deux heures/semaine 6
- au moins trois heures/semaine 7
- au moins quatre heures/semaine 8
- au moins cinq heures/semaine 9
- un temps impossible à évaluer 0 — 51

PRODUCTION DE DOCUMENTS

Ils n'y sont pas obligés 1 — 52
Impossible de généraliser 2 — 53

Ce travail prend. . .
- au moins un quart d'heure/semaine 3
- au moins une demi-heure/semaine 4
- au moins une heure/semaine 5
- au moins deux heures/semaine 6
- au moins trois heures/semaine 7
- au moins quatre heures/semaine 8
- au moins cinq heures/semaine 9
- un temps impossible à évaluer 0 — 54

39. Si la question qui suit ne s'applique pas dans votre cas, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question 41. — 55
Lorsque vous incitez ou que vous obligez vos étudiants à *produire* des documents audiovisuels, poursuivez-vous les objectifs suivants ? Veuillez, le cas échéant, en indiquer l'importance.
ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	NON	OUI Objectif peu important	OUI Objectif important	OUI Objectif très important	Sans réponse	
Leur faciliter l'apprentissage des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	1	2	3	4	0	56
Leur faire prendre conscience qu'on peut réaliser des apprentissages dans divers domaines du savoir par le biais de l'audiovisuel	1	2	3	4	0	57
Les mettre sur la piste d'une profession éventuelle	1	2	3	4	0	58
Exercer ou développer leur imagination ou leur goût de créer	1	2	3	4	0	59
Leur fournir l'occasion de collaborer entre eux	1	2	3	4	0	60
Leur apprendre à traiter un thème en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	1	2	3	4	0	61
Leur fournir l'expérience directe des contraintes et résistances de la matière : appareils, matériaux, outils	1	2	3	4	0	62

Espace reservé

40. Dans le domaine audiovisuel, quelle combinaison de *consultation* (documents existants) et de *production* favorisez-vous d'ordinaire chez vos étudiants ? ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Beaucoup de consultation et peu de production	1
Peu de consultation et peu de production	2
Peu de consultation et beaucoup de production	3
Beaucoup de consultation et beaucoup de production	4
Ne s'applique pas	5
Sans réponse	0

63

41. Jusqu'où les préposés à la documentation écrite et audiovisuelle (ou certains d'entre eux) vont-ils dans leur participation aux travaux des professeurs ? Veuillez indiquer le rôle le plus « engagé » qu'ils jouent *actuellement* au collège. ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Ils se bornent à remplir les commandes de matériel faites par les professeurs	1
Ils donnent au besoin des renseignements ou conseils relevant de leur compétence technique	2
Ils prennant l'initiative d'attirer l'attention des professeurs sur le matériel didactique disponible	3
Ils apportent leur aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs qui le demandent	4
Ils offrent de l'aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs en général	5
Je ne sais pas	6
Sans réponse	0

64

42. A votre avis, les préposés à la documentation écrite et audiovisuelle *devraient-ils* aller très loin dans leur participation aux travaux des professeurs ? Dans des conditions idéales, veuillez indiquer le rôle le plus "engagé" qu'ils auraient avantage à remplir.
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Ils devraient se borner à remplir les commandes de matériel faites par les professeurs	1
Ils devraient donner au besoin des renseignements ou conseils relevant de leur compétence technique	2
Ils devraient prendre l'initiative d'attirer l'attention des professeurs sur le matériel didactique disponible	3
Ils devraient apporter leur aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs qui le demandent	4
Ils devraient offrir de l'aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs en général	5
Je ne sais pas	6
Sans réponse	0

65

Espace réservé

SECTION C

IV — PERFECTIONNEMENT ET DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUES

43. VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO À CHACUNE DES TROIS SÉRIES SUIVANTES. Lorsqu'il est question de « perfectionnement », pensez-vous spontanément . . .

. . . à une réalité importante pour vous ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

NON	1
OUI, assez importante	2
OUI, très importante	3
Sans réponse	0

66

. . . à Ⓐ une réalité intimement mêlée à vos activités courantes de professeur ou
à Ⓑ une organisation spéciale, sortant de l'ordinaire ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Surtout A	1
Egalement A et B	2
Surtout B	3
Sans réponse	0

67

. . . à Ⓐ une entreprise personnelle que vous tenez à organiser vous-même ou
à Ⓑ une entreprise collective dans laquelle vous pouvez trouver ce qui vous convient ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Surtout A	1
Egalement A et B	2
Surtout B	3
Sans réponse	0

68

44. Durant la dernière année scolaire, avez-vous suivi des cours ou participé à des activités de perfectionnement ? Si vous n'avez RIEN FAIT DE TEL, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question 46. Si vous avez suivi de tels cours ou activités, veuillez préciser lesquels et, si possible, en évaluer les résultats pour votre pratique de l'enseignement. 69
ENCERCLER UN NUMÉRO DE CHAQUE SUITE.

	Ça n'existait pas ou je n'ai pas participé	J'Y AI PARTICIPÉ — JE TROUVE LES RÉSULTATS: très décevants	plutôt décevants	plutôt satisfaisants	très satisfaisants	difficiles à évaluer	Sans réponse	
Rédaction de thèse	1	2	3	4	5	6	0	70
Programme rattaché à PERFORMA	1	2	3	4	5	6	0	71
Programme rattaché au SGPOE	1	2	3	4	5	6	0	72
Programme de perfectionnement propre au collège	1	2	3	4	5	6	0	73

	Ça n'existait pas ou je n'ai pas participé	J'Y AI PARTICIPÉ — JE TROUVE LES RÉSULTATS: très décevants	plutôt décevants	plutôt satisfaisants	très satisfaisants	difficiles à évaluer	Sans réponse	Espace réservé
								D U P L / 1 2 3 4
Autre *programme* de perfectionnement	1	2	3	4	5	6	0	74
Perfectionnement organisé par un corps professionnel	1	2	3	4	5	6	0	75 · 3 / 5
Congrès ou colloques organisés par des organismes autres que le collège	1	2	3	4	5	6	0	76
Activités liées aux programmes d'échanges internationaux (e.g. échanges franco-québécois)	1	2	3	4	5	6	0	77
ACTIVITÉS COLLECTIVES (SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT, JOURNÉES PÉDAGOGIQUES, ETC. . .) ORGANISÉES AU COLLÈGE								
. . . par le secteur de la documentation écrite	1	2	3	4	5	6	0	78
. . . par le secteur audiovisuel	1	2	3	4	5	6	0	79
. . . par le secteur de l'informatique	1	2	3	4	5	6	0	80
. . . par le secteur de l'aide pédagogique aux professeurs	1	2	3	4	5	6	0	6
. . . par un service regroupant diverses ressources didactiques	1	2	3	4	5	6	0	7
. . . selon d'autres modalités	1	2	3	4	5	6	0	8

45. Durant la dernière année scolaire, combien de temps avez-vous consacré à suivre des cours ou à participer à des activités de perfectionnement ? Veuillez estimer le nombre total d'heures pour l'année 1976-1977.
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Moins de 20 heures	01	
De 20 à 29 heures	02	
De 30 à 39 heures	03	
De 40 à 49 heures	04	
De 50 à 74 heures	05	
De 75 à 99 heures	06	
De 100 à 199 heures	07	
De 200 à 299 heures	08	
De 300 à 399 heures	09	
400 heures ou plus	10	9
Sans réponse	X	

46. Admettons que vous souhaitiez recevoir éventuellement du perfectionnement dans les trois domaines suivants :
- Perfectionnement dans votre discipline ou spécialité
- Perfectionnement en pédagogie ou didactique
- Perfectionnement "personnel" (culture générale, nouveaux savoir-faire, etc.)

Veuillez indiquer dans quel ordre d'importance vous placeriez ces trois domaines.
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Espace réservé

	D'ABORD	PUIS	ENFIN		
Perfectionnement	dans la discipline	en pédagogie	"personnel"	1	
Perfectionnement	dans la discipline	"personnel"	en pédagogie	2	
Perfectionnement	en pédagogie	dans la discipline	"personnel"	3	
Perfectionnement	en pédagogie	"personnel"	dans la discipline	4	
Perfectionnement	"personnel"	dans la discipline	en pédagogie	5	
Perfectionnement	"personnel"	en pédagogie	dans la discipline	6	
Je ne sais pas				7	
Sans réponse				0	10

47. Poursuivez-vous ou souhaiteriez-vous poursuivre des activités de perfectionnement en pédagogie ou en didactique ? Si votre réponse est NON, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question suivante. Si votre réponse est affirmative, veuillez préciser ci-dessous quelle est *pour vous* l'importance des fins ou des objectifs suivants en matière de perfectionnement. 11
ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE

	Aucune importance	Un peu d'importance	Pas mal d'importance	Beaucoup d'importance	Je ne sais pas	Sans réponse	
Préciser les objectifs de vos cours	1	2	3	4	5	0	12
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	1	2	3	4	5	0	13
Trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage	1	2	3	4	5	0	14
Développer des méthodes ou techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	1	2	3	4	5	0	15
Élaborer un plan de recherche et le réaliser	1	2	3	4	5	0	16
Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	1	2	3	4	5	0	17
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	1	2	3	4	5	0	18
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	1	2	3	4	5	0	19
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	1	2	3	4	5	0	20
Améliorer les relations professeurs-étudiants	1	2	3	4	5	0	21
Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement	1	2	3	4	5	0	22

V — AIDE PÉDAGOGIQUE OFFERTE AUX PROFESSEURS

48. Lorsque vous préparez un cours ou que vous faites l'essai d'une innovation (nouvelle technique, nouveau procédé d'évaluation de l'apprentissage, etc.), à qui en parlez-vous ?
ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE

Vous en parlez ?

	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent	Ne s'applique pas	Sans réponse	
Collègues	1	2	3	4	5	0	23
Responsable de la coordination départementale	1	2	3	4	5	0	24
Préposés à la documentation écrite	1	2	3	4	5	0	25
Préposés à la documentation audiovisuelle	1	2	3	4	5	0	26

Tournez

	Vous en parlez ?						Espace réservé
	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent	Ne s'applique pas	Sans réponse	
Préposés à l'informatique	1	2	3	4	5	0	27
Conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique	1	2	3	4	5	0	28
Directeur des services pédagogiques ou adjoints	1	2	3	4	5	0	29

49. Lorsque, pour quelque raison que ce soit, vous devez résoudre des problèmes particuliers ou surmonter des difficultés dans votre pratique de l'enseignement, à qui en parlez-vous ?
ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE

	Vous en parlez ?						
	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Ne s'applique pas	Sans réponse	
Collègues	1	2	3	4	5	0	30
Responsable de la coordination départementale	1	2	3	4	5	0	31
Préposés à la documentation écrite	1	2	3	4	5	0	32
Préposés à la documentation audiovisuelle	1	2	3	4	5	0	33
Préposés à l'informatique	1	2	3	4	5	0	34
Conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique	1	2	3	4	5	0	35
Directeur des services pédagogiques ou adjoints	1	2	3	4	5	0	36

50. Avez-vous reçu une aide réelle, digne de mention, de l'ensemble des personnes énumérées à la question précédente ? Si votre réponse est négative, VEUILLEZ INSCRIRE UN X DANS CE CARRÉ-CI ☐ ET PASSER À LA QUESTION 52. Si votre réponse est affirmative, veuillez indiquer ci-dessous à quels besoins ou à quels objectifs cette aide se rapportait. 37
ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

Besoins ou objectifs		
Préciser les objectifs de vos cours	01	38
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	02	39
Préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises	03	40
Trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants	04	41
Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	05	42
Élaborer un plan de recherche	06	43
Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	07	44
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	08	45
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	09	46
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	10	47
Améliorer les relations professeurs-étudiants	11	48
Utiliser l'ordinateur dans votre enseignement	12	49
Autres besoins ou objectifs	13	50

Espace réservé

51. Veuillez décrire l'aide que vous avez reçue et dont il vient d'être question en ENCERCLANT UN NUMÉRO À CHACUN DES BLOCS A, B, C.

A. Tout compte fait, l'aide reçue était-elle *systématique* (et non épisodique ou improvisée) ?

Non	1
Un peu	2
Suffisamment	3
Remarquablement	4
Trop	5
Sans réponse	0

51

B. Tout compte fait, l'aide reçue a-t-elle été facile ou difficile à obtenir ?

Très difficile	1
Plutôt difficile	2
Plutôt facile	3
Très facile	4
Sans réponse	0

52

C. Tout compte fait, l'aide reçue vous a-t-elle aidé(e) à mieux atteindre vos objectifs ou à vous en fixer de nouveaux ?

Non	1
Un peu	2
Suffisamment	3
Remarquablement	4
Sans réponse	0

53

52. Entre les professeurs et les divers interlocuteurs énumérés ci-dessous, estimez-vous qu'il y a juste assez de communication ou d'échanges ? ENCERCLER UN NUMÉRO DE CHAQUE SUITE.

	Il y a trop d'échanges	Il y a juste assez d'échanges	Il n'y a pas assez d'échanges	Ne s'applique pas	Sans réponse	
Collègues	1	2	3	4	0	54
Responsable de la coordination départementale	1	2	3	4	0	55
Préposés à la documentation écrite	1	2	3	4	0	56
Préposés à la documentation audiovisuelle	1	2	3	4	0	57
Préposés à l'informatique	1	2	3	4	0	58
Conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique	1	2	3	4	0	59
Directeur des services pédagogiques ou adjoints	1	2	3	4	0	60

53. Si, dans la préparation de vos cours ou dans vos difficultés, vous ne communiquez pas suffisamment avec certaines personnes-ressources dont vous souhaiteriez recevoir l'aide, veuillez indiquer *pourquoi*. ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE. SI LA QUESTION NE VOUS CONCERNE PAS, VEUILLEZ INSCRIRE UN X DANS CE CARRÉ-CI ☐ ET PASSER À LA SUIVANTE. 61

	Jamais	Dans certains cas	Dans un bon nombre de cas	Dans la plupart des cas ou dans tous les cas	Sans réponse	
C'est à cause d'un manque d'intérêt de la part de ces personnes ?	1	2	3	4	0	62
C'est à cause d'une information insuffisante sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre ?	1	2	3	4	0	63
C'est à cause d'une insuffisante disponibilité de ces personnes ?	1	2	3	4	0	64
C'est parce que vous n'osez pas ?	1	2	3	4	0	65
C'est qu'une communication accrue semblerait insolite, contraire aux habitudes ?	1	2	3	4	0	66
C'est que vous préférez travailler seul(e) ?	1	2	3	4	0	67
C'est à cause d'un manque de confiance en ces personnes ?	1	2	3	4	0	68
Il y a une autre raison plus importante que les précédentes ?	1	2	3	4	0	69

54. Si vous souhaitez recevoir de l'aide pour l'organisation de votre enseignement ou à l'occasion de difficultés prévisibles, veuillez préciser les besoins ou les buts auxquels cette aide se rattacherait. Si vous ne souhaitez aucune sorte d'aide, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question suivante. 70
ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

Besoins ou buts	Non	Peut-être ou je ne sais pas	Probablement	Sûrement	Sans réponse	
Préciser les objectifs de vos cours	1	2	3	4	0	71
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	1	2	3	4	0	72
Préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises	1	2	3	4	0	73
Trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants	1	2	3	4	0	74
Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	1	2	3	4	0	75
Élaborer un plan de recherche	1	2	3	4	0	76
Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	1	2	3	4	0	77

	Non	Peut être ou je ne sais pas	Probablement	Sûrement	Sans réponse	Espace réservé
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	1	2	3	4	0	78
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	1	2	3	4	0	79
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	1	2	3	4	0	80
Améliorer les relations professeurs-étudiants	1	2	3	4	0	6
Utiliser l'ordinateur dans votre enseignement	1	2	3	4	0	7

D U P L
1 2 3 4

4
5

Espace réservé

SECTION D

VI — IMPRIMERIE ET PHOTOCOPIE

55. Vous adressez-vous parfois au service d'imprimerie-photocopie (ou l'équivalent) afin de faire reproduire un texte que vous comptez distribuer à un groupe d'étudiants ? Si votre réponse est NON, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question 59. Si votre réponse est affimative, veuillez estimer LE NOMBRE TOTAL DE PAGES À REPRODUIRE (et *non pas* le nombre de copies de ces pages) dont le service s'est chargé à votre demande AU COURS DE LA SESSION PRÉCÉDANT CELLE-CI. 8
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Moins de 10 pages	1
De 10 à 19 pages	2
De 20 à 29 pages	3
De 30 à 49 pages	4
De 50 à 99 pages	5
De 100 à 199 pages	6
De 200 à 299 pages	7
De 300 à 399 pages	8
400 pages ou plus	9
Sans réponse	0

9

56. Parmi les textes que vous faites ainsi reproduire, *quelle est la part* des articles de journaux, des extraits de livres, etc. ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Néant	Une part minime	Une petite part	Une assez [illegible] part	Une grande part	Une très grande part	Sans réponse	
TEXTES RÉDIGÉS PAR D'AUTRES QUE VOUS								
Journaux et magazines à l'usage du grand public	1	2	3	4	5	6	0	10
Revues spécialisées	1	2	3	4	5	6	0	11
Manuels	1	2	3	4	5	6	0	12
Livres autres que des manuels	1	2	3	4	5	6	0	13
Recueil de textes choisis par vous	1	2	3	4	5	6	0	14
Autres textes rédigés par d'autres que vous	1	2	3	4	5	6	0	15
TEXTES RÉDIGÉS PAR VOUS								
Notes de cours ou manuel maison	1	2	3	4	5	6	0	16
Schémas, listes, plans de cours, etc.	1	2	3	4	5	6	0	17
Questionnaires d'examen	1	2	3	4	5	6	0	18
Autres textes rédigés par vous	1	2	3	4	5	6	0	19

Espace réservé

57. Faites-vous parfois imprimer ou photocopier pour vos étudiants un texte emprunté à un journal ou à une autre *publication d'actualité à l'usage du grand public* ? Si votre réponse est NON, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question suivante. Si votre réponse est affirmative, veuillez indiquer si vous poursuivez alors les objectifs suivants. 20

ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent	Sans réponse	
Leur illustrer certains rapports entre la théorie et la vie courante	1	2	3	4	0	21
Lancer la discussion ou la réflexion à partir d'éléments familiers	1	2	3	4	0	22
Leur montrer les ressemblances ou les différences de l'actualité et du passé	1	2	3	4	0	23
Leur donner l'habitude de s'intéresser à l'actualité	1	2	3	4	0	24

58. Lorsque vous voulez faire imprimer ou photocopier un texte pour vos étudiants, quel est, de façon générale, LE DÉLAI LE PLUS LONG que vous estimez acceptable (depuis l'instant où vous livrez le texte au service d'imprimerie-photocopie jusqu'au moment où vous recevez vos exemplaires) ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Une heure ou moins	Quelques heures	Deux ou trois jours	De quatre à six jours	Une ou deux semaines	Trois ou quatre semaines	Un mois	Deux mois	Trois mois ou plus	Sans réponse	
Pour un article d'une page d'un quotidien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	25
Pour un extrait d'une page d'un auteur classique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	26
Pour un article de six pages d'une revue spécialisée	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	27
Pour un recueil de 50 pages de textes choisis par vous	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	28
Pour 200 pages de notes de cours rédigées par vous	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	29

59. Cette question concerne les TEXTES DE PLUS DE TRENTE PAGES que vous faites ou pourriez faire reproduire pour vos étudiants. Vous est-il ou vous serait-il possible d'effectuer une planification telle qu'un texte de plus de trente pages à utiliser durant la session d'hiver puisse être imprimé durant les vacances de l'été précédent ? VEUILLEZ ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Non, jamais ou presque jamais possible	1	
Rarement possible	2	
Parfois possible	3	
Souvent possible	4	
Je ne sais pas	5	
Sans réponse	0	30

Espace reservé

VII — INFORMATIQUE

60. Durant la session précédant celle-ci, avez-vous eu recours au Service d'informatique du collège ? ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

NON	01	31
OUI : VEUILLEZ PRÉCISER LES OBJECTIFS DU TRAVAIL		
Évaluer les connaissances ou les apprentissages de vos étudiants	02	32
Inventorier des opinions ou attitudes de vos étudiants	03	33
Évaluer certains aspects de votre enseignement	04	34
Initier vos étudiants à la pratique de l'enquête ou à la recherche	05	35
Étudier certaines réalités propres au collège, au-delà de *vos* étudiants et de *vous-même* (e.g., statistiques sur la population étudiante, rapport sur l'utilisation des locaux)	06	36
Poursuivre une recherche qui n'est pas destinée principalement à l'instruction de vos étudiants	07	37
Résoudre des problèmes ou effectuer des calculs	08	38
Faire des simulations ou des jeux	09	39
Autre genre de travail	10	40
Sans réponse	00	

61. Au sujet de l'*enseignement par ordinateur* (où les connaissances sont transmises à l'étudiant directement par l'ordinateur), veuillez répondre aux questions suivantes.
ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Oui	Non	Sans réponse	
Vous l'avez déjà utilisé ?	1	2	0	41
Vous l'utilisez actuellement (un peu ou beaucoup) ?	1	2	0	42
Vous prévoyez l'utiliser dans un proche avenir ?	1	2	0	43
Vous souhaiteriez l'utiliser éventuellement ?	1	2	0	44

62. Au sujet de l'*ordinateur comme source d'information courante pour le professeur* (l'ordinateur tient à jour les données nécessaires aux décisions concernant l'apprentissage des étudiants), veuillez répondre aux questions suivantes.
ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Oui	Non	Sans réponse	
Vous l'avez déjà utilisé ?	1	2	0	45
Vous l'utilisez actuellement (un peu ou beaucoup) ?	1	2	0	46
Vous prévoyez l'utiliser dans un proche avenir ?	1	2	0	47
Vous souhaiteriez l'utiliser éventuellement ?	1	2	0	48

Espace réservé

63. Si vous avez utilisé peu ou point l'ordinateur en relation avec votre enseignement, veuillez dire pourquoi, EN ENCERCLANT CI-DESSOUS UN OU PLUSIEURS NUMEROS.

La question ne s'applique pas dans mon cas	1	49
L'ordinateur n'a guère sa place dans ce que j'enseigne	2	50
Les programmes d'ordinateur qui auraient pu me servir n'étaient pas disponibles	3	51
Je ne savais pas que j'avais accès aux services d'un ordinateur	4	52
Je n'ai pas demandé l'aide dont j'aurais eu besoin pour pouvoir me servir d'un ordinateur	5	53
J'ai demandé mais n'ai pas obtenu l'aide dont j'aurais eu besoin pour pouvoir me servir d'un ordinateur	6	54
J'ai manqué de temps	7	55
Cela ne m'intéresse pas	8	56
Je ne sais pas	9	57
Sans réponse	0	

IX — TOUCHANT LES RESSOURCES DIDACTIQUES EN GÉNÉRAL

64. Les équipements, documents, services et produits qui sont mis à votre disposition dans les secteurs suivants font-ils l'objet d'une information ou d'une publicité satisfaisante, qui vous aide à en tirer tout le profit possible ? VEUILLEZ RÉPONDRE SECTEUR PAR SECTEUR, EN ENCERCLANT UN NUMÉRO PAR LIGNE HORIZONTALE.

Valeur de l'information

	Très déficiente	Plutôt déficiente	Plutôt bonne	Très bonne	Ne s'applique pas	Sans réponse	
Secteur des documents écrits	1	2	3	4	5	0	58
Secteur de l'audiovisuel	1	2	3	4	5	0	59
Secteur de l'informatique	1	2	3	4	5	0	60
Secteur de l'aide pédagogique aux professeurs	1	2	3	4	5	0	61
Secteur de l'imprimerie-photocopie	1	2	3	4	5	0	62

65. Veuillez dire si vous êtes d'accord avec les énoncés suivants, EN ENCERCLANT UN NUMERO DE CHAQUE SÉRIE.

	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Complètement d'accord	Sans réponse	
La plupart des étudiants qui arrivent au collège savent déjà utiliser assez bien les ressources didactiques	1	2	3	4	0	63
Pour utiliser convenablement les ressources didactiques, les indications fournies par les professeurs à l'occasion des différents cours suffisent à la plupart des étudiants	1	2	3	4	0	64
Pour utiliser convenablement les ressources didactiques, la plupart des étudiants auraient besoin d'une initiation spéciale, en bonne et due forme	1	2	3	4	0	65

Espace réservé

D	U	P	L
1	2	3	4

5

66. Seul ou en groupe, officiellement ou non, AVEZ-VOUS DÉJÀ FORMULÉ à l'intention des préposés aux ressources didactiques DES REMARQUES OU DES RECOMMANDATIONS visant l'état et l'organisation de ces ressources ? Veuillez, le cas échéant, indiquer les mécanismes de communication utilisés. ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMÉROS À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

REMARQUES OU RECOMMANDATIONS SUR	JE N'EN AI PAS FORMULÉ	J'EN AI FORMULÉ: comme membre d'un comité comprenant professeurs et préposés aux ressources	comme membre d'un comité ne comprenant aucun préposé aux ressources	en répondant à une enquête (régulière ou spéciale)	par des suggestions en réponse à un appel des préposés aux ressources	dans une conversation ou par une démarche sans caractère officiel	par un autre moyen	NE S'APPLIQUE PAS	SANS RÉPONSE	
La documentation écrite	1	2	3	4	5	6	7	8	0	66-73
La documentation audiovisuelle	1	2	3	4	5	6	7	8	0	74-6
L'informatique	1	2	3	4	5	6	7	8	0	7-14
L'aide pédagogique aux professeurs	1	2	3	4	5	6	7	8	0	15-22
La photocopie et l'imprimerie	1	2	3	4	5	6	7	8	0	23-30
L'équipement audiovisuel	1	2	3	4	5	6	7	8	0	31-38
La production audiovisuelle	1	2	3	4	5	6	7	8	0	39-46

67. À votre avis, quelle importance attache-t-on actuellement aux remarques et recommandations des professeurs en ce qui concerne l'organisation des ressources didactiques ?
ENCERCLER UN NUMÉRO DE CHAQUE SÉRIE.

IMPORTANCE ACTUELLE

Remarques et recommandations concernant. . .	Nulle ou presque	Faible	Modérée	Considérable	Ne s'applique pas	Sans réponse	
Les règles et "procédures" régissant l'accessibilité et l'utilisation des locaux, de l'équipement, des services, des documents, etc.	1	2	3	4	5	0	47
Le budget des ressources didactiques	1	2	3	4	5	0	48
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres écrits	1	2	3	4	5	0	49
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	1	2	3	4	5	0	50
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	1	2	3	4	5	0	51
Les équipements ou activités n'existant pas encore au collège	1	2	3	4	5	0	52
Les besoins des usagers	1	2	3	4	5	0	53

Espace reservé

68. Quelle importance devrait-on attacher, dans l'avenir, aux remarques et recommandations des professeurs en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques ? VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO DE CHAQUE SÉRIE.

IMPORTANCE DÉSIRABLE

	Nulle ou presque	Faible	Modérée	Considérable	Ne s'applique pas	Sans réponse	
Les règles et "procédures" régissant l'accessibilité et l'utilisation des locaux, de l'équipement, des services, des documents, etc.	1	2	3	4	5	0	54
Le budget des ressources didactiques	1	2	3	4	5	0	55
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres écrits	1	2	3	4	5	0	56
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	1	2	3	4	5	0	57
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	1	2	3	4	5	0	58
Les équipements ou activités n'existant pas encore au collège	1	2	3	4	5	0	59
Les besoins des usagers	1	2	3	4	5	0	60

69. Non pas en principe, mais dans votre situation actuelle et réelle — compte tenu de votre charge de travail, de la mentalité de votre milieu, etc. — vous sentez-vous motivé(e), disposé(e) à faire un effort pour *collaborer* à l'amélioration des ressources didactiques (documentation, aide pédagogique aux professeurs, etc.) avec les personnes qui en ont actuellement la charge ? VEUILLEZ ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Aucunement ou très peu motivé(e)	1	
Peu motivé(e)	2	
Passablement motivé(e)	3	
Très motivé(e)	4	
Ne s'applique pas	5	61
Sans réponse	0	

70. *Dans l'ensemble*, les professeurs que vous connaissez manifestent-ils de l'intérêt pour l'amélioration des ressources didactiques du collège ? ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Aucun intérêt	1	
Un peu d'intérêt	2	
Passablement d'intérêt	3	
Beaucoup d'intérêt	4	62
Sans réponse	0	

Espace réservé

71. Si, pour ce qui a trait à l'organisation et à l'orientation des ressources didactiques, vous estimez qu'il y a *suffisamment* d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés aux ressources, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question suivante. Si vous estimez qu'il n'y en a *pas suffisamment*, veuillez indiquer quelle importance vous attachez aux hypothèses suivantes pour rendre compte de la situation. 63
ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Aucune importance ou presque	Un peu d'importance	Importance modérée	Grande importance	Sans réponse	
Cela dépend d'une tendance à vouloir se mêler chacun de ses affaires pour éviter les conflits	1	2	3	4	0	64
Le milieu estime qu'il doit y avoir division des tâches et cloisonnement	1	2	3	4	0	65
Les professeurs et les préposés aux ressources n'ont ni la même formation ni le même langage	1	2	3	4	0	66
C'est une question de personnalités	1	2	3	4	0	67
Cela dépend des structures ou des méthodes de communication	1	2	3	4	0	68
Les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs	1	2	3	4	0	69
Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses	1	2	3	4	0	70
On manque de temps pour collaborer efficacement	1	2	3	4	0	71
Les professeurs se refusent *en principe* à ce genre de collaboration	1	2	3	4	0	72
Il faudrait modifier des habitudes bien ancrées	1	2	3	4	0	73

Espace réservé

SECTION E

X — QUESTIONS FINALES

72. Au cours du questionnaire qui s'achève, nous vous avons interrogé(e) à quelques reprises sur ce que vous avez f..., "au cours de la session précédant celle-ci". Veuillez maintenant dire dans quelle mesure vos pratiques de cette session-là correspondaient ou ressemblaient à vos pratiques habituelles.
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Aucune ressumblance	1
Peu de ressemblance	2
Pas mal de ressemblance	3
Beaucoup de ressemblance	4
Je n'ai pas de pratiques habituelles	5
Je n'enseignais pas au cours de la session précédente	6
Je ne sais pas	7
Sans réponse	0

74

73. Combien de jours se sont écoulés depuis que vous avez ce questionnaire en main ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Moins d'une journée	1
1 à 3 jours	2
4 à 6 jours	3
7 à 13 jours	4
14 à 20 jours	5
21 à 27 jours	6
4 semaines ou plus	7
Sans réponse	0

75

74. Le questionnaire que vous achevez de remplir s'intéresse aux RELATIONS ENTRE LES RESSOURCES DIDACTIQUES, d'une part, ET LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES, d'autre part. Nous vous invitons à rédiger sur ce thème, si le cœur vous en dit, quelques commentaires libres.

VEUILLEZ MAINTENANT glisser ce questionnaire dans l'enveloppe-réponse ci-jointe et recevoir NOS SINCÈRES REMERCIEMENTS.

RECHERCHE "RESSOURCES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES"

Le 10 mars 1978

Madame,
Monsieur,

Il y a quelques jours, nous sollicitions votre collaboration au sujet d'une recherche touchant les relations qui existent entre certaines ressources éducatives et certaines pratiques pédagogiques.

Si vous avez répondu au questionnaire que nous vous avons alors adressé et si vous nous l'avez déjà retourné, la présente lettre n'a qu'un but: vous exprimer de nouveau nos sincères remerciements pour votre participation à cette entreprise qui implique 12 cégeps et 6 collèges privés.

Si vous n'avez pas encore rempli le questionnaire, nous voulons vous redire combien nous attachons d'importance à votre point de vue. Vos réponses pourraient contribuer à une amélioration de la qualité des services offerts aux étudiants et professeurs dans les collèges du Québec.

Nous sommes conscients de la longueur de notre questionnaire, du temps et des efforts qu'il exige de vous. Nous comprenons donc aisément que vous ayez besoin d'un certain délai pour répondre avec soin à des questions nombreuses et parfois complexes. Serait-ce trop vous demander maintenant de nous retourner votre questionnaire rempli d'ici une semaine?

Si, par hasard, vous n'avez pas reçu le questionnaire ou l'avez égaré, le responsable local de la recherche (voir la liste au verso) se fera un plaisir de vous en fournir un exemplaire.

Nous osons croire que vous êtes sensible à l'intérêt que présente cette recherche. Votre participation est indispensable et d'avance nous vous remercions.

Le comité de coordination de la recherche

LISTE DES COLLÈGES OÙ SE FAIT LA RECHERCHE ET NOMS DES RESPONSABLES LOCAUX

1. Collège d'Alma	M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pédagogiques
2. Collège André-Grasset	M. André Lapré, adjoint au directeur des services pédagogiques
3. Collège de Chicoutimi	M. André R. Bouchard, coordonnateur de l'audiovisuel
4. Campus de Drummondville	M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)
5. Collège Édouard-Montpetit	M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques
6. Collège de la Gaspésie	W. William McNeil, adjoint au directeur des services pédagogiques
7. Collège de Jonquière	M. André Tremblay, responsable du centre des ressources éducatives
8. Collège Lionel-Groulx	M. Jean Francœur, adjoint au directeur des services pédagogiques (enseignement)
9. Collège Marie-Victorin	M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques
10. Collège Mérici	S. Marguerite Chénard, directrice des services pédagogiques
11. Campus Mingan	M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel
12. Campus Notre-Dame-de-Foy	M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel
13. Collège de Saint-Félicien	M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation
14. Séminaire de Saint-Georges	M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques
15. Collège de Saint-Jérôme	M. Claude Riendeau, coordonnateur de la bibliothèque
16. Collège de Shawinigan	M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pédagogiques
17. Séminaire de Sherbrooke	M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques
18. Collège de Victoriaville	M. Robert Isabelle, directeur des services pédagogiques

RECHERCHE "RESSOURCES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES"

Le 16 mars 1978

Madame,
Monsieur,

Si vous avez déjà rempli et retourné le questionnaire sur les ressources et les pratiques pédagogiques, veuillez nous excuser de vous importuner: nous n'avons aucun moyen de savoir qui nous a expédié son questionnaire et qui ne l'a pas fait. Nous vous remercions de votre participation, de votre patience et de votre compréhension.

Si vous n'avez pas encore trouvé le temps de remplir le questionnaire, nous espérons que vous y parviendrez dans un délai de trois jours. Est-il nécessaire de vous rappeler combien vos réponses peuvent être précieuses pour l'atteinte des objectifs de la recherche?

Au cas où vous n'auriez pas reçu le questionnaire ou l'auriez égaré, nous vous prions de communiquer avec le responsable local de la recherche (voir la liste au verso).

Recevez nos remerciements sincères.

Le comité de coordination de la recherche

LISTE DES COLLEGES OU SE FAIT LA RECHERCHE ET NOMS DES RESPONSABLES LOCAUX

1 College d'Alma	M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pedagogiques
2 College Andre-Grasset	M. Andre Lapre, adjoint au directeur des services pedagogiques
3 College de Chicoutimi	M. Andre R. Bouchard, coordonnateur de l'audio-visuel
4 Campus de Drummondville	M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)
5 College Edouard-Montpetit	M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques
6 College de la Gaspesie	W. William McNeil, adjoint au directeur des services pedagogiques
7 College de Jonquiere	M. Andre Tremblay, responsable du centre des ressources educatives
8 College Lionel-Groulx	M. Jean Francœur, adjoint au directeur des services pedagogiques (enseignement)
9 College Marie-Victorin	M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques
10 College Merici	S. Marguerite Chenard, directrice des services pedagogiques
11 Campus Mingan	M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel
12 Campus Notre-Dame-de-Foy	M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel
13 College de Saint-Felicien	M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation
14 Seminaire de Saint-Georges	M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques
15 College de Saint-Jérôme	M. Claude Riendeau, coordonnateur de la bibliotheque
16 College de Shawinigan	M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pedagogiques
17 Seminaire de Sherbrooke	M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques
18 College de Victoriaville	M. Robert Isabelle, directeur des services pedagogiques

2. DOCUMENTS ADRESSES AUX ETUDIANTS

RECHERCHE « RESSOURCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES »

Le 9 mars 1978

Madame,
Mademoiselle,
Monsieur,

Vous êtes-vous déjà demandé comment vous pourriez vous y prendre pour exprimer certains de vos besoins ou certaines de vos opinions ou attitudes en matière de pédagogie ? **Nous avons un moyen concret à vous proposer. . .**

En effet, une recherche est présentement en cours dans dix-huit collèges du Québec, dont le vôtre. *Cette recherche va étudier* de quelles façons *les étudiants et les professeurs utilisent certaines ressources qui existent pour eux, en particulier : la bibliothèque, l'audiovisuel, l'informatique, sans oublier les services qu'on peut obtenir dans ces secteurs.*

Vous faites partie des étudiants et étudiantes que le hasard a désignés, dans les 18 collèges participants, pour former un « échantillon » représentatif des différents programmes d'études. Chaque étudiant(e) ainsi choisi(e) est invité(e) à remplir un questionnaire construit tout spécialement pour les fins de la recherche. En répondant aux questions qu'il comporte, vous pourrez donc vous exprimer sur les points suivants :

- *vos méthodes et vos besoins comme étudiant ou étudiante (questions nos 11 à 21) ;*
- *vos habitudes de lecture, votre utilisation de la bibliothèque et des documents écrits (questions nos 22 à 35) ;*
- *votre attitude face aux media : radio, télévision, journaux (questions nos 36 à 45) ;*
- *vos opinions et comportements touchant l'utilisation de moyens audiovisuels en pédagogie (questions nos 46 à 51) ;*
- *votre participation ou votre implication dans l'orientation donnée aux ressources que sont la bibliothèque, l'informatique, l'audiovisuel (questions nos 52 à 56).*

Cette recherche relève de la Commission des directeurs des services pédagogiques des collèges du Québec. Elle est organisée pour respecter l'anonymat des répondants (vous n'avez pas à inscrire votre nom) et le caractère confidentiel de leurs réponses.

Vous trouverez, à la dernière page du questionnaire, le nom de la personne qui assume la responsabilité de la recherche dans votre collège. Cette personne se fera un plaisir de vous renseigner davantage, si vous le souhaitez, ou de vous assister si le questionnaire à remplir vous occasionne quelque difficulté.

Le grand objectif que poursuit cette entreprise commune, c'est d'améliorer la qualité des services offerts aux étudiants dans les collèges du Québec. Pour y parvenir, la collaboration des étudiants et étudiantes est indispensable et nous comptons bien que vous ferez votre part en répondant, dans les plus brefs délais, au questionnaire ci-joint.

Une fois cette tâche accomplie, il ne vous restera qu'à le glisser dans l'enveloppe affranchie et pré-adressée que nous vous fournissons.

Nous vous remercions très sincèrement de votre collaboration.

Le comité de coordination de la recherche

Le comité de coordination de la recherche

Gilles Perreault, président
Directeur des services pédagogiques
Collège Saint-Jean-sur-Richelieu

Laval Bolduc
Directeur des services pédagogiques
Séminaire de Saint-Georges

Wilfrid Gariépy
Directeur des services pédagogiques
Collège Bois-de-Boulogne

Marcel Denommé
DSP adjoint aux programmes
Collège Lionel-Groulx

Jean Lortie
Directeur des services auxiliaires
Collège Ahuntsic

Denis Lefebvre
Recherche et moyens didactiques
Collège de Rosemont

Claude Riendeau
Coordonnateur de la bibliothèque
Collège de Saint-Jérôme

Paul-Émile Gingras
Directeur du Service étude et recherche
CADRE

Louis Gadbois
Agent de recherche
CADRE

Jacques Laliberté
Agent de recherche
CADRE

RECHERCHE "RESSOURCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES"

Le questionnaire des étudiants

Mars 1978

COMMENT RÉPONDRE

1. Ce questionnaire est facile à remplir. Dans tous les cas, vous n'avez qu'à ENCERCLER LE NUMÉRO ou la lettre correspondant à votre réponse.

> **EXEMPLE**
>
> Question 014. Quelle était votre matière préférée à la fin de vos études secondaires ?
>
> | | |
> |---|---|
> | Français | 1 |
> | Anglais | 2 |
> | Mathématiques | 3 |
> | Physique | 4 |
> | Chimie | 5 |
> | Biologie | (6) |
> | Histoire | 7 |
> | Géographie | 8 |
> | Autre matière | 9 |
> | Sans réponse | 0 |

En encerclant le numéro 6, la personne qui a répondu nous indique qu'elle préférait la biologie.

2. Si aucune des réponses proposées n'est tout à fait juste, essayez de trouver celle qui s'approche le plus (ou qui s'éloigne le moins) de la réponse la plus juste *selon vous*.

3. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses aux questions posées. Ce qui est important c'est que vous exprimiez *vos* opinions, *vos* besoins, *vos* préférences, *vos* façons de voir la réalité.

4. Sauf indication contraire, veuillez répondre à *toutes* les questions, en y consacrant juste assez de temps. Vous trouverez sans peine le juste milieu entre la précipitation et la lenteur excessive.

5. *Veuillez lire chaque question d'un bout à l'autre avant d'y répondre.* Certaines questions sont longues et comprennent plusieurs parties. Une première lecture devrait vous aider à comprendre le sens de ces questions et la façon dont elles sont organisées. Il vous sera ainsi plus facile de déterminer vos réponses.

6. Pour la majorité des questions vous trouverez, parmi les réponses possibles, la mention « Sans réponse ». Voilà la réponse la plus logique dans les cas où : a) vous ne comprenez pas le sens d'une question ; b) une question ou une situation ne s'applique pas à vous ; c) vous ne pouvez pas ou ne voulez pas répondre à une question ou à certaines de ses parties.

7. UNE SITUATION SPÉCIALE

   SI VOUS EN ÊTES À VOTRE PREMIÈRE SESSION COMME ÉTUDIANT (E), vous hésiterez devant certaines questions où nous vous interrogeons sur « la session précédant celle-ci ». En pareil cas, marquez la mention « Sans réponse ».

Espace réservé
S.V.P. NE RIEN ÉCRIRE
DANS CETTE MARGE

1 2 3 4

1
5

A — RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1. **Dans quel collège poursuivez-vous vos études actuellement ?**
ENCERCLEZ UN NUMÉRO.

Collège d'ALMA	01
Collège ANDRÉ-GRASSET	02
Collège de CHICOUTIMI	03
Campus de DRUMMONDVILLE	04
Collège ÉDOUARD-MONTPETIT	05
Collège de la GASPÉSIE	06
Collège de JONQUIÈRE	07
Collège LIONEL-GROULX	08
Collège MARIE-VICTORIN	09
Collège MÉRICI	10
Campus MINGAN	11
Campus NOTRE-DAME-DE-FOY	12
Collège de SAINT-FÉLICIEN	13
Séminaire de SAINT-GEORGES	14
Collège de SAINT-JÉRÔME	15
Collège de SHAWINIGAN	16
Séminaire de SHERBROOKE	17
Collège de VICTORIAVILLE	18
Autre	19

6-7

2. **Quel est votre statut dans le collège que vous fréquentez actuellement ?**
ENCERCLEZ UN NUMÉRO.

Étudiant (e) à temps complet	1
Étudiant (e) à temps partiel	2
Autre	3

8

3. **Quel est votre âge ou à quel groupe d'âge appartenez-vous ?**
ENCERCLEZ UN NUMÉRO.

16 ans ou moins	1
17 ans	2
18 ans	3
19 ans	4
20 — 21 ans	5
22 — 24 ans	6
25 — 29 ans	7
30 — 34 ans	8
35 — 39 ans	9
40 ans et plus	10

9

Espace réservé

4. Veuillez indiquer votre sexe
EN ENCERCLANT UN NUMÉRO.

Femme 1

Homme 2 10

5. À quel moment suivez-vous vos cours au collège ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO.

Le jour seulement 1 11

Le soir seulement 2

Le jour et le soir 3

6. Quel genre d'études poursuivez-vous ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO.

Je suis des cours d'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL 1

Je suis des cours D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 2

Je suis des cours de CULTURE POPULAIRE 3

Autre 4 12

7. Relevez-vous de l'enseignement régulier ou de l'éducation des adultes ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO.

Enseignement régulier 1 → PASSEZ À LA QUESTION NO 9. Cette directive n'a pas sa raison d'être ici.

Éducation des adultes 2 13

Ne sais pas 3

8. Vos études actuelles visent-elles l'obtention d'un diplôme (degré, attestation officielle, etc.) de niveau collégial ?
ENCERLCEZ UN NUMÉRO.

NON 1 → PASSEZ À LA QUESTION NO 9.

OUI. Si votre réponse est OUI, veuillez indiquer la nature de ce diplôme en ENCERCLANT UN NUMÉRO.

Diplôme d'études collégiales 2

Certificat d'études collégiales 3

Attestation d'études collégiales 4 14

Autre 5

Sans réponse 0

Espace reservé

9. Si vous êtes inscrit(e) à un programme d'enseignement général ou d'enseignement professionnel, veuillez indiquer — EN ENCERCLANT UN NUMÉRO — à quelle famille de programmes vos cours et activités se rattachent.
SI VOUS N'ÊTES PAS INSCRIT(e) À UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL OU D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL, VEUILLEZ INSCRIRE UN X DANS CE CARRÉ-CI ☐ ET PASSER À LA QUESTION NO 10. 15

ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL		ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL *	
SCIENCES PURES	01	TECHNIQUES BIOLOGIQUES (exemples : techniques infirmières, techniques forestières)	07
SCIENCES DE LA SANTÉ	02	TECHNIQUES PHYSIQUES (exemples : électrotechnique, mécanique du bâtiment)	08
SCIENCES HUMAINES	03	TECHNIQUES HUMAINES (exemples : bibliotechnique, assistance sociale)	09
SCIENCES DE L'ADMINISTRATION	04	TECHNIQUES DE L'ADMINISTRATION (exemples : archives médicales, informatique, finance)	10
ARTS	05	ARTS (PROGRAMMES PROFESSIONNELS) (exemples : arts appliqués, théâtre professionnel)	11
LETTRES	06	Ne sais pas	12

16-17

* Vous trouverez à la fin du questionnaire (voir p. 31) la liste des programmes professionnels offerts dans les collèges du Québec. Si vous ne savez pas dans quelle famille classer votre programme, veuillez consulter cette liste.

10. En incluant la présente session, depuis combien de sessions, suivez-vous des cours de niveau collégial ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO.

Une session	1
Deux sessions	2
Trois sessions	3
Quatre sessions	4
Cinq sessions	5
Six sessions	6
Sept ou huit sessions	7
Neuf ou dix sessions	8
Onze sessions ou plus	9
Sans réponse	0

18

B. — VOS MÉTHODES ET VOS BESOINS

11. Durant cette session-ci, combien d'heures de cours, de laboratoires et d'ateliers avez-vous *par semaine* ?
ENCERCLEZ UN SEUL NUMÉRO qui exprime le total des heures de cours, de laboratoires et d'ateliers.

Moins de cinq heures par semaine	1	
Entre 5 et 9 heures par semaine	2	
Entre 10 et 14 heures par semaine	3	
Entre 15 et 19 heures par semaine	4	
Entre 20 et 24 heures par semaine	5	
Entre 25 et 29 heures par semaine	6	
30 heures et plus par semaine	7	19
Sans réponse	0	

12. *En plus* de ces heures de cours, de laboratoires et d'ateliers, combien d'heures PAR SEMAINE consacrez-vous EN MOYENNE à vos études ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO.

Moins de cinq heures par semaine	1	
Entre 5 et 9 heures par semaine	2	20
Entre 10 et 14 heures par semaine	3	
Entre 15 et 19 heures par semaine	4	
Entre 20 et 24 heures par semaine	5	
Entre 25 et 29 heures par semaine	6	
30 heures et plus par semaine	7	
Sans réponse	0	

13. D'une façon générale, parmi les facteurs suivants qu'est-ce qui vous influence ou vous conditionne *le plus* quand vous suivez un cours ?
RÉPONDEZ EN ENCERCLANT DEUX (2) NUMÉROS AU MAXIMUM.

La matière ou le sujet traité	1	
Les étudiants qui font partie du groupe	2	
Les méthodes pédagogiques utilisées	3	
La personnalité du professeur	4	21-22
La compétence du professeur	5	
Sans réponse	0	

Espace réservé

14. Dans ses études, un(e) étudiant(e) peut avoir affaire à une grande variété de moyens, méthodes, situations ou formules pédagogiques*. Nous en décrivons une douzaine plus bas. Parmi ceux-ci, quels sont ceux que *vous* préférez, parce qu'ils *vous* permettent le mieux d'apprendre et de vous développer ? (Votre réponse doit indiquer *vos* préférences, ce qui *vous* permet d'être le plus efficace et le plus à l'aise quand les différents moyens, méthodes, situations ou formules sont utilisés dans des conditions idéales.)
RÉPONDEZ EN ENCERCLANT UN MAXIMUM DE CINQ (5) LETTRES.

EXPOSÉ INFORMEL
(exposé du professeur accompagné de réactions ou d'interventions des étudiants sur le sujet de l'exposé) A

ENSEIGNEMENT MAGISTRAL
(exposé du professeur durant tout le cours ; l'étudiant n'a pas à parler ou à intervenir : il prend ou pas des notes durant le cours) B

EXPOSÉ MULTI-MEDIA
(exposé dans lequel on utilise différents moyens audiovisuels pour présenter le contenu de la matière ou du sujet) C

TRAVAIL D'ÉQUIPE
(un petit nombre d'étudiants se mettent ensemble pour étudier une question ou pour accomplir une tâche précise ; le professeur est là pour fournir de l'information supplémentaire ou pour donner des conseils sur la façon d'atteindre les objectifs poursuivis dans le travail) D

PLÉNIÈRE
(un petit nombre d'équipes se réunissent pour mettre en commun les résultats de réflexions ou de travaux se rapportant à un même sujet) E

SÉMINAIRE OU GROUPE DE DISCUSSION
(un petit nombre d'étudiants et un professeur se réunissent dans le but d'étudier ensemble un sujet et d'en discuter) F

TUTORAT
(le professeur assiste *individuellement* chaque étudiant dans sa démarche d'apprentissage ; l'étudiant réalise cet apprentissage par lui-même, de façon individuelle et solitaire) G

ENSEIGNEMENT MODULAIRE
(par l'intermédiaire de ressources pédagogiques — textes, cassettes, films, etc. — que le professeur a choisies ou préparées, l'étudiant acquiert par lui-même l'apprentissage escompté ; le programme est divisé en plusieurs « modules », dont chacun consiste en un ensemble d'activités d'apprentissage permettant d'atteindre des objectifs définis) H

ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ OU MICROGRADUÉ
(la matière est divisée en petites unités ou étapes très simples, de manière à être franchies facilement par la très grande majorité des étudiants ; ceux-ci apprennent par eux-mêmes) I

STAGES
(expérience vécue en dehors du collège qui vise à compléter la formation dans un programme donné, en mettant l'accent sur le côté pratique de cette formation) J

TRAVAIL INDÉPENDANT
(à la demande du professeur, l'étudiant doit réaliser par lui-même un travail long : rédaction d'un texte, fabrication d'un objet, etc.) K

ATELIERS OU LABORATOIRES
(l'étudiant, seul ou en équipe, fait des travaux ou des expériences dans un local spécialement aménagé pour l'étude d'une matière ou d'une spécialité) L 23-27

* L'énumération et les éléments de description sont, pour la plupart, tirés ou adaptés d'un document de Mme Michèle Tournier du Collège de Maisonneuve, Montréal.

Espace réservé

15. Quelle importance accordez-vous aux moyens d'apprendre que nous énumérons ci-dessous ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Aucune importance	Très peu d'importance	Peu d'importance	Pas mal d'importance	Grande importance	Très grande importance	Sans réponse	
Un manuel d'enseignement	1	2	3	4	5	6	0	28
Des notes de cours rédigées par vos professeurs	1	2	3	4	5	6	0	29
Des photocopies (articles de journaux ou de revues, extraits de volumes) distribuées par vos professeurs	1	2	3	4	5	6	0	30
La documentation écrite (journaux, revues, volumes) que vous-même allez consulter à la bibliothèque ou au centre de documentation écrite	1	2	3	4	5	6	0	31
La documentation audiovisuelle (films, cassettes, disques, diaporamas, etc.) que le collège met à votre disposition	1	2	3	4	5	6	0	32
Ce que peuvent vous apporter les grands organes de communication : cinéma, radio, télévision	1	2	3	4	5	6	0	33
Les stages	1	2	3	4	5	6	0	34
Les ateliers utilisés pour l'enseignement de certaines techniques professionnelles ou les laboratoires d'enseignement (exemples : laboratoires de langues, biologie, chimie, physique, etc.)	1	2	3	4	5	6	0	35
Les musées d'arts, de sciences ou d'histoire	1	2	3	4	5	6	0	36
Les expériences de travail qui sont en rapport avec vos études	1	2	3	4	5	6	0	37

Espace réservé

16. Veuillez dire si vous êtes d'accord avec les énoncés suivants.
EN ENCERCLANT UN NUMÉRO DE CHAQUE SÉRIE.

	Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai	Sans réponse	
À mon arrivée au collège, je savais déjà assez bien comment tirer profit de la documentation écrite (livres, journaux, revues, etc.)	1	2	3	4	0	38
À mon arrivée au collège, je savais déjà assez bien comment tirer profit de la documentation audiovisuelle (disques, films, cassette, etc.)	1	2	3	4	0	39
Pour tirer profit de la documentation (écrite et audiovisuelle) et des services qui m'y sont offerts, les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des différents cours, me suffisent amplement.	1	2	3	4	0	40
Pour que je sache profiter de la documentation (écrite et audiovisuelle) et des services qui m'y sont offerts, j'aurais besoin d'une initiation spéciale, en bonne et due forme.	1	2	3	4	0	41

17. Lorsque vous préparez un travail ou que vous éprouvez des difficultés dans vos études, à qui en parlez-vous ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Sans réponse	
Des camarades	1	2	3	4	5	6	0	42
Des professeurs	1	2	3	4	5	6	0	43
Mes parents	1	2	3	4	5	6	0	44
Des personnes travaillant à la bibliothèque	1	2	3	4	5	6	0	45
Des personnes travaillant dans le service de l'audiovisuel	1	2	3	4	5	6	0	46
Des conseillers spécialement chargés d'aider les étudiants (exemples : psychologue, conseiller d'orientation, aide pédagogique individuel)	1	2	3	4	5	6	0	47
Directeur des services pédagogiques ou adjoints	1	2	3	4	5	6	0	48

Espace réservé

18. Au sujet de vos études (vos travaux, vos difficultés, etc.), *y a-t-il suffisamment de conversations ou de discussions* entre vous-même et les différents interlocuteurs énumérés ci-dessous ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

Je pense qu'avec . . .	Il y en a trop	Il y en a juste assez	Il n'y en a pas assez	Sans réponse	
Mes camarades	1	2	3	0	49
Mes professeurs	1	2	3	0	50
Mes parents	1	2	3	0	51
Les personnes travaillant à la bibliothèque	1	2	3	0	52
Les personnes travaillant dans le service de l'audiovisuel	1	2	3	0	53
Les conseillers spécialement chargés d'aider les étudiants (exemples : psychologue, conseiller d'orientation, aide pédagogique individuel)	1	2	3	0	54
Le directeur des services pédagogiques ou ses adjoints	1	2	3	0	55

19. Combien d'aide avez-vous reçue de l'ensemble des personnes énumérées aux deux questions précédentes, en rapport avec les besoins ou objectifs suivants ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.
SI VOUS N'AVEZ REÇU AUCUNE AIDE, VEUILLEZ PASSER À LA QUESTION NO 20.

	Aucune aide	Un peu d'aide	Aide appréciable	Aide considérable	Sans réponse	
Comprendre des notions, des idées, des théories que vous avez de la difficulté à saisir	1	2	3	4	0	56
Apprendre à manipuler des instruments ou des appareils dans un atelier ou un laboratoire d'enseignement	1	2	3	4	0	57
Bien interpréter un problème ou un sujet de recherche	1	2	3	4	0	58
Faire votre plan pour un travail que vous avez à remettre	1	2	3	4	0	59
Trouver la documentation nécessaire à un travail	1	2	3	4	0	60
Évaluer des documents écrits ou audiovisuels	1	2	3	4	0	61
Bien interpréter la marche à suivre pour une expérience à mener en atelier ou en laboratoire	1	2	3	4	0	62
Identifier les causes des difficultés que vous éprouvez dans vos études ou dans une matière en particulier	1	2	3	4	0	63
Développer une méthode de travail qui vous soit propre	1	2	3	4	0	64

Espace réservé

20. Lorsque, dans la préparation de vos travaux ou dans vos difficultés d'ordre scolaire, vous ne communiquez pas suffisamment avec des *professeurs* ou des *préposés à la documentation écrite et audiovisuelle* dont vous souhaiteriez pourtant recevoir l'aide, veuillez dire pourquoi ?
ENCERLCEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Jamais	Dans certains cas	Dans un bon nombre de cas	Dans la plupart des cas ou dans tous les cas	Sans réponse	
C'est à cause du manque de compétence de ces personnes ?	1	2	3	4	0	
C'est à cause d'un manque d'intérêt de ces personnes ?	1	2	3	4	0	66
C'est à cause d'une insuffisante disponibilité de ces personnes ?	1	2	3	4	0	67
C'est parce que vous n'osez pas (par timidité ou crainte de paraître ridicule) ?	1	2	3	4	0	68
C'est que vous préférez travailler seul ?	1	2	3	4	0	69

21. Si vous aviez à préciser dans quelle mesure vous avez besoin d'aide, quelle importance accorderiez-vous aux aspects suivants ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN CHIFFRE POUR CHACUN DES ASPECTS ÉNUMÉRÉS.

	Aucunement besoin d'aide	Très peu besoin d'aide	Grandement besoin d'aide	J'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou moins urgent	Sans réponse	
Apprendre à travailler avec des fiches	1	2	3	4	0	70
Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte	1	2	3	4	0	71
Apprendre à me servir des ressources qu'offre une bibliothèque (fichier, catalogue, index, etc.)	1	2	3	4	0	72
Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée ou systématique	1	2	3	4	0	73
Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels (caméras, rétro-projecteurs, magnétophones, etc.)	1	2	3	4	0	74
Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document audiovisuel (film, émission de radio ou de télévision, diaporama, etc.)	1	2	3	4	0	75
Apprendre comment préparer et produire moi-même un document audiovisuel (reportage photographique, film, acétates, diaporama, etc.)	1	2	3	4	0	76
Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche	1	2	3	4	0	77

tournez

Espace réservé

D	U	P	L
1	2	3	4

[2]
5

	Aucunement besoin d'aide	Très peu besoin d'aide	Grandement besoin d'aide	J'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou moins urgent	Sans réponse	Espace réservé
Apprendre les principes et les techniques d'une bonne communication verbale (exposé, conférence, rapport d'un travail de recherche avec ou sans utilisation de moyens audiovisuels)	1	2	3	4	0	78
Apprendre à écrire un texte	1	2	3	4	0	79
Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide	1	2	3	4	0	80
Apprendre à prendre des notes	1	2	3	4	0	6
Apprendre à utiliser un ordinateur	1	2	3	4	0	7

Espace réservé

C. — LECTURE, BIBLIOTHÈQUE ET UTILISATION DE DOCUMENTS ÉCRITS

22. *Au cours de la session précédant celle-ci*, combien de temps avez-vous consacré à la lecture, à tout genre de lecture (lectures pour vous divertir, lectures commandées par vos études, lectures pour vous informer, etc.) ?
VEUILLEZ INDIQUER UN NOMBRE APPROXIMATIF ET MOYEN D'HEURES *PAR SEMAINE* EN ENCERCLANT UN NUMÉRO.

Moins d'une heure par semaine	1
Une ou deux heures par semaine	2
De trois à cinq heures par semaine	3
De six à neuf heures par semaine	4
De dix à quatorze heures par semaine	5
De quinze à dix-neuf heures par semaine	6
De vingt à vingt-quatre heures par semaine	7
De vingt-cinq à vingt-neuf heures par semaine	8
Trente heures ou plus par semaine	9
Sans réponse	0

8

23. Quelle part de vos lectures étaient faites *strictement en fonction de vos études*, soit pour répondre à des exigences de vos professeurs, soit pour satisfaire un besoin ou un désir personnel d'accroître ou d'approfondir vos connaissances dans les disciplines ou spécialités figurant dans votre programme de formation ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Moins de 20%	1
De 20% à 29%	2
De 30% à 39%	3
De 40% à 49%	4
De 50% à 59%	5
De 60% à 69%	6
De 70% à 79%	7
De 80% à 89%	8
90% et plus	9
Sans réponse	0

9

Espace reserve

24. Dans les lectures que vous avez été amené(e) à faire *en fonction de vos études*, quelle sorte d'écrits avez-vous utilisés ou consultés ?
VOUS RÉPONDEZ EN ENCERCLANT UN CHIFFRE POUR CHAQUE GENRE D'ÉCRITS ÉNUMÉRÉS PLUS BAS.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Uniquement (Exclusivement)	Sans réponse	
Chapitres de manuels d'enseignement ou manuels entiers	1	2	3	4	5	0	10
Livres entiers (excluant les manuels)	1	2	3	4	5	0	11
Extraits de livres	1	2	3	4	5	0	12
Articles de revues, de magazines, de journaux (imprimés ou microfilmés)	1	2	3	4	5	0	13
Encyclopédies, ouvrages de références	1	2	3	4	5	0	14
Recueil de textes polycopiés	1	2	3	4	5	0	15
Notes de cours faites par un ou des professeurs	1	2	3	4	5	0	16

25. Vous arrive-t-il d'avoir de la difficulté à trouver au collège la documentation nécessaire pour faire un travail proposé par l'un ou l'autre de vos professeurs ?
ENCERCLEZ UN SEUL NUMÉRO.

Non	1	
Oui : rarement	2	
Oui : souvent	3	17
Oui : très souvent	4	
Sans réponse	0	

26. Trouvez-vous que vous devriez lire davantage ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO.

Oui	1	
Non	2	18
Sans réponse	0	

Si vous avez encerclé les chiffres 2 ou 0, *passez à la question no 28.*

27. *SI OUI,* INDIQUEZ QUELLES SONT LES PRINCIPALES RAISONS QUI EXPLIQUENT QUE VOUS NE LISEZ PAS DAVANTAGE.
ENCERCLEZ UN(1), DEUX(2) OU TROIS(3) NUMÉROS AU MAXIMUM.

Je manque de temps	1	
Je manque d'intérêt	2	
Mes yeux me causent des ennuis	3	19-21
J'ai des difficultés de compréhension des textes	4	
Je n'ai pas de méthode de lecture	5	
Je ne trouve pas les documents	6	
Autres (précisez) ________	7	
Sans réponse	0	

Espace réservé

28. Parmi tous les écrits (livres, revues, journaux, etc.) que vous avez consultés ou lus au cours de la session précédant celle-ci – que ce soit pour votre plaisir, vos études ou pour toute autre raison – combien appartenaient à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège (et non à une bibliothèque extérieure, à un ami, à vous-même, etc.)
VEUILLEZ RISQUER UN POURCENTAGE APPROXIMATIF EN ENCERCLANT UN SEUL NUMÉRO.

Moins de 10%	1	
De 10% à 19%	2	
De 20% à 29%	3	
De 30% à 39%	4	
De 40% à 49%	5	
De 50% à 59%	6	
De 60% à 69%	7	
De 70% à 79%	8	
80% et plus	9	22
Sans réponse	0	

29. En dehors de la bibliothèque ou des ressources didactiques du collège, d'où viennent les livres que vous lisez ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Sans réponse	
D'une bibliothèque publique	1	2	3	4	0	23
De la bibliothèque de mes parents	1	2	3	4	0	24
Je les emprunte de mes amis	1	2	3	4	0	25
Je les achète ou ils proviennent de ma bibliothèque	1	2	3	4	0	26

30. Quelle sorte d'influence les personnes suivantes exercent-elles sur le choix de vos lectures ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Aucune influence	Très peu d'influence	Grande influence	Très grande influence	Sans réponse	
Père et mère	1	2	3	4	0	27
Frères et sœurs	1	2	3	4	0	28
Amis et camarades	1	2	3	4	0	29
Professeurs	1	2	3	4	0	30
Bibliothécaires	1	2	3	4	0	31
Libraires	1	2	3	4	0	32

Espace réservé

31. En dehors de vos cours ou de vos études, sur quels sujets cherchez-vous surtout à vous documenter ou à vous renseigner ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

Je cherche à me renseigner ou à me documenter sur . . .	Jamais	Rarement ou parfois	Souvent	Très souvent	Sans réponse	
La mécanique, l'électricité, l'électronique	1	2	3	4	0	33
L'astronomie, la physique, la biologie, la chimie	1	2	3	4	0	34
L'histoire, la géographie, la sociologie, l'anthropologie	1	2	3	4	0	35
Les arts et les lettres	1	2	3	4	0	36
La sexualité, la psychologie, la psychanalyse	1	2	3	4	0	37
La politique, l'économie, les problèmes sociaux	1	2	3	4	0	38
Les philosophies, les religions, les doctrines et idées	1	2	3	4	0	39
Les voyages, pays et nations	1	2	3	4	0	40
Le bricolage	1	2	3	4	0	41

32. À quelle fréquence vous présentez-vous à la bibliothèque du collège ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO.

Tous les jours	1	
Trois ou quatre fois par semaine	2	
Une ou deux fois par semaine	3	
Une ou deux fois par mois	4	
Une ou deux fois par année	5	42
Jamais	6	
Je ne saurais dire	7	
Sans réponse	0	

Espace réservé

33. Quels sont vos motifs de fréquenter la bibliothèque du collège ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN CHIFFRE POUR CHACUN DES MOTIFS ÉNUMÉRÉS PLUS BAS.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse	
La bibliothèque est pour moi un bon endroit pour étudier ou pour réaliser mes travaux (salle d'étude)	1	2	3	4	0	43
Je viens consulter sur place la documentation nécessaire à mes travaux	1	2	3	4	0	44
Je viens seulement emprunter la documentation dont j'ai besoin pour mes études ou pour meubler mes loisirs	1	2	3	4	0	45
Je viens prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues	1	2	3	4	0	46
La bibliothèque nous fournit les locaux dont nous avons besoin pour faire des travaux d'équipe	1	2	3	4	0	47
Je réponds à une convocation ou à une invitation d'un de mes professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque	1	2	3	4	0	48
Entre deux cours, je me rends à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour me détendre (exemple : en écoutant de la musique)	1	2	3	4	0	49

34. Quand vous avez recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques du collège pour étudier ou approfondir une question — soit par goût personnel ou parce que vos études l'exigent (exemple : travail à remettre à un professeur) — faites-vous les démarches suivantes ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN CHIFFRE POUR CHACUNE DES DÉMARCHES DÉCRITES.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse	
Je consulte un dictionnaire quand je ne suis pas certain du sens qu'ont les mots utilisés	1	2	3	4	0	50
Je consulte un article d'une encyclopédie générale ou spécialisée pour avoir un bon résumé sur le sujet que je dois étudier ou approfondir	1	2	3	4	0	51
Je me contente des références ou suggestions que m'a fournies mon professeur	1	2	3	4	0	52
Je trouve moi-même la documentation dont j'ai besoin en me servant du fichier ou du catalogue de la bibliothèque	1	2	3	4	0	53
Je demande à un membre du personnel de la bibliothèque de m'aider à trouver la documentation qui me serait utile	1	2	3	4	0	54
Je discute avec un membre du personnel de la bibliothèque du sujet de ma recherche ou de mon travail et je sollicite ses avis, ses commentaires et ses suggestions	1	2	3	4	0	55
Je m'informe — par moi-même ou en m'adressant à un membre du personnel de la bibliothèque — des documents *audiovisuels* qui pourraient m'aider à mieux comprendre ou à illustrer le sujet que j'étudie	1	2	3	4	0	56
Je consulte un index de périodiques afin d'identifier des articles de journaux, de revues ou de magazines qui pourraient m'être utiles	1	2	3	4	0	57

Espace réservé

35. Lorsque vos professeurs vous suggèrent ou vous demandent d'utiliser des livres, périodiques ou autres documents écrits, quels avantages en retirez-vous ?
VEUILLEZ INDIQUER DANS QUELLE MESURE CHACUN DES ÉNONCÉS ÉNUMÉRÉS PLUS BAS DÉCRIT BIEN LE PROFIT QUE VOUS RETIREZ DE L'UTILISATION DES ÉCRITS. ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	NON	OUI Très peu	OUI Un peu	OUI Beaucoup	OUI Énormément	Sans réponse	
J'apprends à développer mon esprit critique	1	2	3	4	5	0	58
Je prends l'habitude de consulter par moi-même les meilleures sources de documentation ou les plus grands auteurs	1	2	3	4	5	0	59
J'apprends comment identifier et obtenir la documentation utile à un travail	1	2	3	4	5	0	60
Je découvre par mes lectures un grand nombre de connaissances qui sont en relation avec mes études	1	2	3	4	5	0	61
Je réalise par moi-même certains objectifs d'un cours ou d'un programme	1	2	3	4	5	0	62
J'apprends à apprécier et à tirer profit des synthèses qu'on trouve dans les ouvrages de référence (exemples : encyclopédies ou dictionnaires généraux et spécialisés)	1	2	3	4	5	0	63
J'en viens à m'intéresser à des choses qui m'étaient indifférentes auparavant	1	2	3	4	5	0	64
Je me donne petit à petit une méthode de travail qui m'est personnelle	1	2	3	4	5	0	65

Espace réservé

D. — VOTRE ATTITUDE FACE AUX MÉDIA : RADIO, TÉLÉVISION, JOURNAUX

36. De façon générale, vous regardez les émissions de TÉLÉVISION . . .
ENCERCLEZ UN SEUL NUMÉRO.

— Au moins 1 fois par jour	1	
— 4 à 6 fois par semaine	2	
— 2 ou 3 fois par semaine	3	
— 1 fois par semaine	4	
— Moins souvent	5	66
— Jamais	6	
— Sans réponse	0	

37. Combien d'heures par semaine consacrez-vous à regarder des émissions de télévision ?
ENCERCLEZ UN SEUL NUMÉRO.

1 heure ou moins	1	
Entre 2 et 5 heures	2	
Entre 6 et 10 heures	3	
Entre 11 et 15 heures	4	
Entre 16 et 20 heures	5	
21 heures ou plus	6	67
Sans réponse	0	

38. À quelle fréquence écoutez-vous la radio ?
ENCERCLEZ UN SEUL NUMÉRO.

— Au moins 1 fois par jour	1	
— 4 à 6 fois par semaine	2	
— 2 ou 3 fois par semaine	3	
— 1 fois par semaine	4	
— Moins souvent	5	68
— Jamais	6	
— Sans réponse	0	

39. Combien d'heures par semaine consacrez-vous à écouter la radio ?
ENCERCLEZ UN SEUL NUMÉRO.

1 heure ou moins	1	
Entre 2 et 5 heures	2	
Entre 6 et 10 heures	3	
Entre 11 et 15 heures	4	
Entre 16 et 20 heures	5	69
21 heures ou plus	6	
Sans réponse	0	

Espace réservé

D U P L

1 2

3

5

40. À la radio, vous écoutez . . .
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse	
Les bulletins de nouvelles	1	2	3	4	0	70
Les émissions musicales	1	2	3	4	0	71
Les émissions humoristiques	1	2	3	4	0	72
Les émissions d'information et d'affaires publiques	1	2	3	4	0	73
Les émissions touchant les arts et spectacles	1	2	3	4	0	74
Les émissions traitant d'histoire et de sciences	1	2	3	4	0	75
Les émissions de sports	1	2	3	4	0	76

41. À la TÉLÉVISION, vous regardez . . .
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse	
— Les bulletins de nouvelles	1	2	3	4	0	77
— Les téléromans	1	2	3	4	0	78
— Les émissions de sports	1	2	3	4	0	79
— Les films	1	2	3	4	0	80
— Les émissions de variétés	1	2	3	4	0	6
— Les émissions d'affaires publiques (exemples : Télémag, Consommateurs avertis, Les gens qui font l'événement, Des idées, des pays, des hommes)	1	2	3	4	0	7
— Les émissions traitant de sujets historiques	1	2	3	4	0	8
— Les émissions traitant de sciences	1	2	3	4	0	9
— Les concerts et téléthéâtres	1	2	3	4	0	10

42. Que représentent pour vous les émissions de radio que vous écoutez et les émissions de télévision que vous regardez ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse	
Occasion de me divertir, de me détendre	1	2	3	4	0	11
Occasion de m'informer, de me tenir au courant de ce qui se passe dans divers champs de l'activité humaine	1	2	3	4	0	12
Occasion de compléter ou de concrétiser ce que j'apprends à travers mon programme d'étude	1	2	3	4	0	13
Occasion d'acquérir des connaissances que mes études ne me donnent pas	1	2	3	4	0	14

Espace reserve

43. Lisez-vous régulièrement un ou des journaux quotidiens ou hebdomadaires ?
ENCERCLEZ UN SEUL NUMÉRO.

Aucun	1	
1 journal	2	
2 journaux	3	
3 journaux	4	15
4 journaux	5	
5 journaux et plus	6	
Sans réponse	0	

44. Lisez-vous un journal quotidien . . .
ENCERCLEZ UN SEUL NUMÉRO.

— Tous les jours ou presque	1	
— 3 ou 4 fois par semaine	2	16
— 1 ou 2 fois par semaine	3	
— Moins souvent	4	
— Jamais	5	
— Sans réponse	0	

45. Quand vous lisez un journal, quotidien ou hebdomadaire, vous vous intéressez aux . . .
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse	
— Faits divers	1	2	3	4	0	17
— Sports	1	2	3	4	0	18
— Articles d'information sur la politique	1	2	3	4	0	19
— Articles d'information sur l'économie	1	2	3	4	0	20
— Articles d'information sur divers phénomènes sociaux (éducation, santé, travail, etc.)	1	2	3	4	0	21
— Articles d'information sur les arts et spectacles	1	2	3	4	0	22
— Articles d'information sur les sciences	1	2	3	4	0	23
— Éditoriaux	1	2	3	4	0	24

Espace réservé

E. — MOYENS AUDIOVISUELS ET PÉDAGOGIE

46. D'une façon générale et approximative, quand vos professeurs utilisent des moyens audiovisuels, quelle part du temps d'utilisation est consacrée aux trois catégories suivantes de documents ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Aucune part	Une part très réduite	Une petite part	Une assez bonne part	Une grande part	Une part très grande ou exclusive	Sans réponse	
Documents SONORES (disques, cassettes, etc.)	1	2	3	4	5	6	0	25
Documents VISUELS (diapositives, cartes, etc.)	1	2	3	4	5	6	0	26
Documents SONORES *ET* VISUELS (films, bandes vidéo, etc.)	1	2	3	4	5	6	0	27

47. À quoi servent, selon vous, les documents audiovisuels (sonores, visuels) que vos professeurs utilisent dans leurs cours ou qu'ils vous invitent ou vous obligent à utiliser ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE ÉNONCÉ.

Ces documents servent à . . .	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse	
Transmettre des connaissances nécessaires à une bonne compréhension du cours ou du programme	1	2	3	4	0	28
Rendre plus concret, plus vivant, plus intéressant l'enseignement ou le sujet étudié	1	2	3	4	0	29
Nous donner le goût de fabriquer nous-mêmes des documents audiovisuels	1	2	3	4	0	30
Nous démontrer certaines notions ou nous présenter certains procédés ou certaines techniques d'une façon plus précise	1	2	3	4	0	31
Apporter une détente dans le cours	1	2	3	4	0	32
Accroître notre motivation	1	2	3	4	0	33
Développer notre participation	1	2	3	4	0	34

48. Vous arrive-t-il de vous adresser au secteur de l'audiovisuel du collège pour *produire* par vous-même des documents sonores, visuels ou audio-visuels ?
VEUILLEZ ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Non. ENCERCLEZ LE CHIFFRE CI-CONTRE ET PASSEZ À LA *QUESTION 52* 1

Oui : Veuillez préciser s'il s'agit de

- *Création* (de documents entièrement nouveaux)
- *Agencement* nouveau (de documents déjà existants)
- *Reproduction* pure et simple (de documents déjà existants)

ENCERCLEZ UN SEUL NUMÉRO.

Espace réservé

Oui :	création seulement	2
Oui :	création surtout	3
Oui :	agencement seulement	4
Oui :	agencement surtout	5
Oui :	reproduction seulement	6
Oui :	reproduction surtout	7
Oui, sans autre précision		8
Sans réponse		0

35

49. *Au cours de la session précédant celle-ci*, combien d'heures avez-vous consacrées à la production audiovisuelle, originale ou non ?
VEUILLEZ TENIR COMPTE DES *DOCUMENTS PRODUITS AU COLLÈGE À DES FINS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES* (DONC EN EXCLUANT LES DOCUMENTS PERSONNELS).
VEUILLEZ INDIQUER LE TOTAL D'HEURES POUR LA SESSION, EN ENCERCLANT UN SEUL NUMÉRO.

Moins d'une heure	1
Une ou deux heures	2
Trois ou quatre heures	3
De cinq à neuf heures	4
De dix à quatorze heures	5
De quinze à dix-neuf heures	6
De vingt à vingt-neuf heures	7
Trente heures ou plus	8
Je ne sais pas	9
Sans réponse	0

36

50. *Au cours de la session précédant celle-ci*, quelle proportion de ce temps consacré à la production audiovisuelle était en rapport direct avec vos études : travaux à remettre à vos professeurs, exposés ou émissions à présenter en classe, entrevues ou reportages, etc.
VEUILLEZ INDIQUER UN POURCENTAGE APPROXIMATIF EN ENCERCLANT UN SEUL NUMÉRO.

Moins de 10%	1
Entre 10% et 29%	2
Entre 30% et 49%	3
Entre 50% et 74%	4
Entre 75% et 100%	5
Sans réponse	0

37

Espace réservé

51. Quand vous avez vous-même produit des documents audiovisuels, quels avantages en avez-vous retirés ? Parmi les avantages que voici, lesquels se sont réalisés dans votre cas et à quel degré ? ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	NON	OUI Très peu	OUI Un peu	OUI Beaucoup	OUI Énormément	Sans réponse	
Cette expérience m'a permis d'apprendre des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	1	2	3	4	5	0	38
Cette expérience m'a fait prendre conscience qu'on peut acquérir des connaissances dans divers domaines du savoir en recourant à des moyens audiovisuels	1	2	3	4	5	0	39
Cette expérience m'a mis(e) sur la piste d'une profession éventuelle	1	2	3	4	5	0	40
Cette expérience m'a permis de mettre en pratique ou de développer mon imagination ou mon goût de créer	1	2	3	4	5	0	41
Cette expérience m'a fourni l'occasion d'expérimenter la collaboration étroite avec d'autres (étudiants, professeurs, personnel du secteur de l'audiovisuel) qu'exige la production d'une œuvre	1	2	3	4	5	0	42
Cette expérience m'a appris à traiter un thème ou un sujet en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	1	2	3	4	5	0	43
Cette expérience m'a permis de prendre conscience de façon très concrète et très directe des contraintes et des résistances qui accompagnent l'utilisation des appareils, des matériaux, de l'équipement, de la technique	1	2	3	4	5	0	44

Espace reservé

F. — LES RESSOURCES DIDACTIQUES DU COLLÈGE ET VOUS

52. Les équipements, documents, services et produits qui sont mis à votre disposition dans les secteurs suivants font-ils l'objet d'une information ou d'une publicité satisfaisante qui vous aide à en tirer tout le profit possible ?
VEUILLEZ RÉPONDRE SECTEUR PAR SECTEUR, EN ENCERCLANT UN NUMÉRO PAR LIGNE HORIZONTALE.

Valeur de l'information

	Très déficiente	Plutôt déficiente	Plutôt bonne	Très bonne	Sans réponse	
Secteur des documents écrits	1	2	3	4	0	45
Secteur de l'audiovisuel	1	2	3	4	0	46
Secteur de l'informatique	1	2	3	4	0	47
Secteur de l'imprimerie-photocopie	1	2	3	4	0	48

53. Avez-vous déjà fait ces remarques ou des recommandations à propos des ressources qu'offre le collège et qui sont énumérées plus bas ?

NON. Encerclez le chiffre ci-contre et passez à la question 55. 1 — 49

OUI. Veuillez indiquer chacune des ressources visées par ces remarques ou recommandations.
ENCERCLEZ UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

La documentation écrite	2	50
La documentation audiovisuelle	3	51
L'informatique	4	52
La photocopie et l'imprimerie	5	53
L'équipement audiovisuel	6	54
Sans réponse	0	

54. Veuillez dire dans quelles circonstances ou par quels moyens vous avez fait les remarques ou recommandations mentionnées à la question précédente.
ENCERCLEZ UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

J'étais membre d'un comité ou d'un groupe d'étude	1	55
J'ai répondu à une enquête ou à un sondage	2	56
J'ai profité d'une conversation ou j'ai fait une démarche sans caractère officiel	3	57
J'ai utilisé une boîte à suggestions	4	58
J'ai utilisé d'autres moyens	5	59
Sans réponse	0	

Espace reservé

55. Quelle importance ACCORDE-T-ON ACTUELLEMENT aux remarques et recommandations des ETUDIANTS en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques (bibliothèque, audiovisuel, informatique, imprimerie-photocopie) ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

IMPORTANCE ACTUELLE

REMARQUES ET RECOMMANDATIONS CONCERNANT . . .	Nulle ou presque	Faible	Moderee	Considerable	Sans réponse	
Les règlements et les procédures à respecter pour avoir accès aux locaux, équipements, services, documents, etc. et pour les utiliser	1	2	3	4	0	60
Le budget des ressources didactiques	1	2	3	4	0	61
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres documents écrits	1	2	3	4	0	62
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	1	2	3	4	0	63
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	1	2	3	4	0	64
Équipements ou activités n'existant pas encore au collège	1	2	3	4	0	65
Les besoins des usagers	1	2	3	4	0	66

56. Quelle importance, selon vous, DEVRAIT-ON ACCORDER DANS L'AVENIR, aux remarques et recommandations des ETUDIANTS en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques (bibliothèque, audiovisuel, informatique, photocopie-imprimerie) ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

IMPORTANCE DÉSIRABLE

REMARQUES ET RECOMMANDATIONS CONCERNANT . . .	Nulle ou presque	Faible	Moderee	Considerable	Sans réponse	
Les règlements et les procédures à respecter pour avoir accès aux locaux, équipements, services, documents, etc. et pour les utiliser	1	2	3	4	0	67
Le budget des ressources didactiques	1	2	3	4	0	68
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres documents écrits	1	2	3	4	0	69
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	1	2	3	4	0	70
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	1	2	3	4	0	71
Équipements ou activités n'existant pas encore au collège	1	2	3	4	0	72
Les besoins des usagers	1	2	3	4	0	73

Espace réservé

G. — QUESTIONS FINALES

57. Avez-vous déjà eu personnellement l'occasion, dans vos études, de recourir aux services d'un ordinateur ?
ENCERCLEZ UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

Non.	1 PASSEZ À LA QUESTION SUIVANTE	74
Oui. ENCERCLEZ UN OU PLUSIEURS DES NUMÉROS QUI SUIVENT :		
Oui : pour compiler les réponses à une enquête ou à un sondage	2	75
Oui : pour résoudre des problèmes ou effectuer des calculs	3	76
Oui : pour des exercices de simulation ou des jeux	4	77
Oui : dans le cadre d'un enseignement par ordinateur (où les connaissances sont transmises directement par l'ordinateur)	5	78
Oui : pour un autre genre de travail	6	79
Sans réponse	0	

58. Combien de jours se sont écoulés depuis que vous avez ce questionnaire en main ?
ENCERCLEZ UN SEUL NUMÉRO.

Moins d'une journée	1	
1 à 3 jours	2	
4 à 6 jours	3	
7 à 13 jours	4	
14 à 20 jours	5	
21 à 27 jours	6	
4 semaines ou plus	7	
Sans réponse	8	80

59. Le questionnaire que vous achevez de remplir s'intéresse aux relations entre certaines ressources du collège, comme la bibliothèque et l'audiovisuel par exemple, et les pratiques pédagogiques d'autre part. Vous pouvez, si le cœur vous en dit, rédiger des commentaires libres sur ce thème.

Veuillez maintenant glisser ce questionnaire dans l'enveloppe-réponse ci-jointe et recevoir nos SINCÈRES REMERCIEMENTS.

LISTE DES PROGRAMMES PROFESSIONNELS

I *TECHNIQUES BIOLOGIQUES*

110.00 Techniques dentaires
120.00 Techniques de diététique
140.00 Techniques médicales
140.01 Techniques de laboratoire médical
140.02 Cytotechnologie
141.00 Techniques d'inhalothérapie et d'anesthésie
142.00 Techniques de radiologie
142.01 Techniques de radiodiagnostic
142.02 Techniques de médecine nucléaire
142.03 Techniques de radiothérapie
144.00 Techniques de réadaptation
145.00 Techniques des sciences naturelles
145.01 Aménagement de la faune
145.02 Laboratoire d'enseignement
145.03 Santé animale
145.04 Techniques d'aménagement cynégétique et halieutique
152.01 Gestion d'entreprises agricoles
180.00 Techniques infirmières
180.21 Techniques infirmières
190.00 Techniques forestières
190.01 Aménagement
190.02 Exploitation
190.03 Transformation des produits

II *TECHNIQUES PHYSIQUES*

210.00 Techniques de chimie industrielle
210.01 Techniques de chimie analytique
210.02 Techniques du génie chimique
210.03 Techniques de chimie-biologie
211.00 Techniques des matières plastiques
221.00 Technologie du bâtiment et des travaux publics
221.01 Technologie de l'architecture
221.02 Technologie du génie civil
221.03 Mécanique du bâtiment
230.00 Techniques cartographiques et géodésiques
230.01 Techniques cartographiques
230.02 Techniques géodésiques
231.00 Techniques de la pêche
231.03 Traitement des produits marins
231.04 Exploitation et aménagement
231.24 Exploitation et aménagement
232.00 Technologie du papier
233.00 Techniques du meuble et du bois ouvré
241.00 Technologie de la mécanique
241.01 Techniques de fabrication mécanique
241.02 Équipement motorisé
241.03 Dessin de conception mécanique
243.00 Électrotechnique
243.01 Électrodynamique
243.02 Instrumentation et contrôle
243.03 Électronique
243.05 Equipements audio-visuels
244.00 Technologie physique
248.00 Techniques maritimes
248.01 Construction navale
248.02 Navigation
248.03 Mécanique de marine
251.00 Techniques du textile
251.01 Chimie-teinture
251.02 Production et contrôle
260.00 Techniques de l'eau, de l'air et de l'assainissement
260.01 Assainissement de l'eau
260.02 Assainissement de l'air et du milieu
270.00 Technologie de la métallurgie
270.02 Contrôle de la qualité
270.03 Soudage
270.04 Procédés métallurgiques
271.00 Technologie minérale
271.01 Géologie appliquée
271.02 Exploitation
271.03 Minéralurgie
280.00 Aéronautique
280.01 Techniques de fabrication
280.02 Pilotage
280.03 Entretien d'aéronefs
280.04 Avionique

III *TECHNIQUES HUMAINES*

310.00 Techniques auxiliaires de la justice
310.01 Techniques policières
310.02 Techniques correctionnelles
310.03 Techniques judiciaires
351.00 Techniques d'éducation spécialisée
382.00 Techniques d'aménagement
388.00 Assistance sociale
391.00 Techniques de loisirs
393.00 Techniques de la documentation

IV *TECHNIQUES DE L'ADMINISTRATION*

410.00 Techniques administratives
410.01 Marketing
410.02 Personnel
410.03 Finance
410.04 Production
410.05 Assurances
410.07 Transport
411.00 Archives médicales
412.00 Secrétariat
414.00 Tourisme
420.00 Informatique
430.00 Techniques hôtelières
430.01 Hôtellerie
430.02 Production et administration de cuisine

V *ARTS*

551.00 Musique professionnelle
551.01 Musique
551.02 Musique populaire
570.00 Arts appliqués
570.01 Céramique
570.02 Esthétique de présentation
570.03 Aménagement d'intérieur
570.04 Photographie (prise de vues)
570.05 Photographie (laboratoire)
570.06 Graphisme
570.07 Techniques de design industriel
581.00 Communications graphiques
581.01 Graphisme publicitaire (maquettes)
581.02 Typographie (technique)
581.03 Photolithographie (technique)
581.04 Impression (technique)
581.05 Reliure (technique)
581.06 Photolithographie (photomécanique)
581.12 Typographie (administration)
581.13 Photolithographie (administration)
581.14 Impression (administration)
581.15 Reliure (administration)
589.00 Techniques des communications
589.01 Arts et technologie des média

LISTE DES COLLEGES OU SE FAIT LA RECHERCHE ET NOMS DES RESPONSABLES LOCAUX.

1. Collège d'Alma	M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pédagogiques
2. Collège André-Grasset	M. André Lapré, adjoint au directeur des services pédagogiques
3. Collège de Chicoutimi	M. André R. Bouchard, coordonnateur de l'audiovisuel
4. Campus de Drummondville	M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)
5. Collège Édouard-Montpetit	M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques
6. Collège de la Gaspésie	W. William McNeil, adjoint au directeur des services pédagogiques
7. Collège de Jonquière	M. André Tremblay, responsable du centre des ressources éducatives
8. Collège Lionel-Groulx	M. Jean Francœur, adjoint au directeur des services pédagogiques (enseignement)
9. Collège Marie-Victorin	M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques
10. Collège Mérici	S. Marguerite Chénard, directrice des services pédagogiques
11. Campus Mingan	M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel
12. Campus Notre-Dame-de-Foy	M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel
13. Collège de Saint-Félicien	M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation
14. Séminaire de Saint-Georges	M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques
15. Collège de Saint-Jérôme	M. Claude Riendeau, coordonnateur de la bibliothèque
16. Collège de Shawinigan	M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pédagogiques
17. Séminaire de Sherbrooke	M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques
18. Collège de Victoriaville	M. Robert Isabelle, directeur des services pédagogiques

RECHERCHE "RESSOURCES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES"

Le 17 mars 1978

Madame,
Mademoiselle,
Monsieur,

Il y a quelques jours, nous sollicitions votre collaboration au sujet d'une recherche touchant les relations qui existent entre certaines ressources éducatives et certaines pratiques pédagogiques.

Si vous avez répondu au questionnaire que nous vous avons alors adressé et si vous nous l'avez déjà retourné, la présente lettre n'a qu'un but: vous exprimer de nouveau nos sincères remerciements pour votre participation à cette entreprise qui implique 12 cégeps et 6 collèges privés.

Si vous n'avez pas encore rempli le questionnaire, nous voulons vous redire combien nous attachons d'importance à votre point de vue. Vos réponses pourraient contribuer à une amélioration de la qualité des services offerts aux étudiants(es) dans les collèges du Québec.

Nous sommes conscients de la longueur de notre questionnaire, du temps et des efforts qu'il exige de vous. Nous comprenons donc aisément que vous ayez besoin d'un certain délai pour répondre avec soin à des questions nombreuses et parfois complexes. Serait-ce trop vous demander maintenant de nous retourner votre questionnaire rempli d'ici une semaine?

Si, par hasard, vous n'avez pas reçu le questionnaire ou l'avez égaré, le responsable local de la recherche (voir la liste au verso) se fera un plaisir de vous en fournir un exemplaire.

Nous osons croire que vous êtes sensible à l'intérêt que présente cette recherche. Votre participation est indispensable et d'avance nous vous remercions.

Le comité de coordination de la recherche

LISTE DES COLLEGES OU SE FAIT LA RECHERCHE ET NOMS DES RESPONSABLES LOCAUX

1. Collège d'Alma	M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pédagogiques
2. Collège André-Grasset	M. André Lapré, adjoint au directeur des services pédagogiques
3. Collège de Chicoutimi	M. André R. Bouchard, coordonnateur de l'audio-visuel
4. Campus de Drummondville	M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)
5. Collège Edouard-Montpetit	M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques
6. Collège de la Gaspésie	W. William McNeil, adjoint au directeur des services pédagogiques
7. Collège de Jonquière	M. André Tremblay, responsable du centre des ressources éducatives
8. Collège Lionel-Groulx	M. Jean Francœur, adjoint au directeur des services pédagogiques (enseignement)
9. Collège Marie-Victorin	M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques
10. Collège Mérici	S. Marguerite Chénard, directrice des services pédagogiques
11. Campus Mingan	M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel
12. Campus Notre-Dame-de-Foy	M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel
13. Collège de Saint-Félicien	M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation
14. Séminaire de Saint-Georges	M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques
15. Collège de Saint-Jérôme	M. Claude Riendeau, coordonnateur de la bibliothèque
16. Collège de Shawinigan	M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pédagogiques
17. Séminaire de Sherbrooke	M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques
18. Collège de Victoriaville	M. Robert Isabelle, directeur des services pédagogiques

RECHERCHE "RESSOURCES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES"

Le 28 mars 1978

Madame,
Mademoiselle,
Monsieur,

Si vous avez déjà rempli et retourné le questionnaire sur les ressources et les pratiques pédagogiques, veuillez nous excuser de vous importuner: nous n'avons aucun moyen de savoir qui nous a expédié son questionnaire et qui ne l'a pas fait. Nous vous remercions de votre participation, de votre patience et de votre compréhension.

Si vous n'avez pas encore trouvé le temps de remplir le questionnaire, nous espérons que vous y parviendrez dans un délai de trois jours. Est-il nécessaire de vous rappeler combien vos réponses peuvent être précieuses pour l'atteinte des objectifs de la recherche?

Au cas où vous n'auriez pas reçu le questionnaire ou l'auriez égaré, nous vous prions de communiquer avec le responsable local de la recherche (voir la liste au verso).

Recevez nos remerciements sincères.

Le comité de coordination de la recherche

LISTE DES COLLÈGES OÙ SE FAIT LA RECHERCHE ET NOMS DES RESPONSABLES LOCAUX

1. Collège d'Alma	M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pédagogiques
2. Collège André-Grasset	M. André Lapré, adjoint au directeur des services pédagogiques
3. Collège de Chicoutimi	M. André R. Bouchard, coordonnateur de l'audio-visuel
4. Campus de Drummondville	M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)
5. Collège Édouard-Montpetit	M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques
6. Collège de la Gaspésie	W. William McNeil, adjoint au directeur des services pédagogiques
7. Collège de Jonquière	M. André Tremblay, responsable du centre des ressources éducatives
8. Collège Lionel-Groulx	M. Jean Francœur, adjoint au directeur des services pédagogiques (enseignement)
9. Collège Marie-Victorin	M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques
10. Collège Mérici	S. Marguerite Chénard, directrice des services pédagogiques
11. Campus Mingan	M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel
12. Campus Notre-Dame-de-Foy	M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel
13. Collège de Saint-Félicien	M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation
14. Séminaire de Saint-Georges	M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques
15. Collège de Saint-Jérôme	M. Claude Riendeau, coordonnateur de la bibliothèque
16. Collège de Shawinigan	M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pédagogiques
17. Séminaire de Sherbrooke	M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques
18. Collège de Victoriaville	M. Robert Isabelle, directeur des services pédagogiques

3. DOCUMENTS ADRESSES AUX PREPOSES AUX RESSOURCES

RECHERCHE « RESSOURCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES »

Le 24 mai 1978

Madame,
Monsieur,

Une recherche est présentement en cours dans dix huit collèges du Québec. Son objet : faire ressortir les relations plus ou moins étroites qu'un certain nombre de ressources éducatives et didactiques entretiennent avec les pratiques pédagogiques qui ont cours dans les collèges.

Cette recherche relève de la Commission des directeurs des services pédagogiques des collèges du Québec et elle est pilotée par un Comité de coordination pluridisciplinaire dont vous trouverez la composition au verso.

Dans chacun des collèges où s'effectue la recherche, nous sollicitons la collaboration de certains membres du personnel préposé aux ressources. Voilà pourquoi nous vous adressons le questionnaire ci-joint, en souhaitant vivement que vous accepterez d'y répondre.

Pour plus de précisions sur le thème, les objectifs et modalités de la recherche, vous pouvez prendre connaissance des renseignements que nous vous fournissons en annexe à la présente et vous adresser, si nécessaire, à la personne qui en assume la responsabilité dans votre collège : vous trouverez son nom dans cette même annexe.

Votre participation est essentielle à la réussite de notre recherche. Près de 400 professeurs et plus de 4,300 étudiants nous ont déjà fait connaître leurs vues en matière de pédagogie et d'utilisation des ressources mises à leur disposition Nous tenons, bien entendu, à ce que le personnel des ressources visées par notre recherche s'exprime lui aussi sur les mêmes thèmes. Nous espérons donc recevoir vos réponses dans les plus brefs délais, et d'ici le 15 juin au plus tard. A cette fin, vous n'avez qu'à utiliser l'enveloppe pré-adressée ci-incluse. Nous vous remercions très sincèrement de votre collaboration.

Le Comité de coordination de la recherche

Le comité de coordination de la recherche

Gilles Perreault, président
Directeur des services pédagogiques
Collège Saint-Jean-sur-Richelieu

Laval Bolduc
Directeur des services pédagogiques
Séminaire de Saint-Georges

Wilfrid Gariépy
Directeur des services pédagogiques
Collège Bois-de-Boulogne

Marcel Denommé
DSP adjoint aux programmes
Collège Lionel-Groulx

Jean Lortie
Directeur des services auxiliaires
Collège Ahuntsic

Denis Lefebvre
Recherche et moyens didactiques
Collège de Rosemont

Claude Riendeau
Coordonnateur de la bibliothèque
Collège de Saint-Jérôme

Paul-Émile Gingras
Directeur du Service étude et recherche
CADRE

Louis Gadbois
Agent de recherche
CADRE

Jacques Laliberté
Agent de recherche
CADRE

PRECISIONS SUR LA RECHERCHE « RESSOURCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES »

I – RESSOURCES DONT IL EST QUESTION DANS LA RECHERCHE

La bibliothèque, la documentation écrite, l'audiovisuel, l'aide pédagogique offerte aux professeurs, la photocopie, l'imprimerie et l'informatique dans leurs relations avec l'enseignement et l'apprentissage.

II – OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

À travers la recherche, on poursuit trois grands objectifs

a) inventorier et analyser les diverses pratiques d'utilisation des ressources énumérées précédemment : jusqu'à quel point, de quelles manières et pour quelles fins les utilise-t-on ?
b) dégager des éléments d'interaction entre les pratiques d'utilisation de ces ressources et l'évolution de la pédagogie dans les collèges du Québec ;
c) identifier des éléments de politiques propres à favoriser un développement pédagogique dans les collèges.

III – PERSONNES MISES À CONTRIBUTION

Dans chacun des 18 collèges touchés par la recherche, des étudiants, des professeurs, le personnel affecté aux ressources et certains autres cadres et professionnels de la pédagogie seront invités à répondre à des questionnaires préparés spécialement pour les fins de cette recherche.

IV – INTÉRÊT D'UNE TELLE RECHERCHE

Cette recherche présente de l'intérêt :

1. *pour les répondants* qui ont ainsi l'occasion d'exprimer leurs vues, attitudes et besoins en matière de pédagogie et d'utilisation des ressources touchées par l'enquête ;
2. *pour les personnes affectées aux ressources* (bibliothèque, audiovisuel, etc.) qui, grâce aux résultats de la recherche, auront des matériaux leur permettant de mieux apprécier la portée de leur action et l'orientation qu'elles impriment à leurs activités et services ;
3. *pour chaque collège participant* qui aura l'occasion d'analyser sa situation locale et de la comparer au tableau d'ensemble ;
4. *pour le réseau des collèges* qui aura ainsi une sorte de miroir d'une réalité pédagogique importante.

V – QUELQUES MODALITÉS DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE

1. Anonyme et confidentielle, la recherche est organisée pour le demeurer.
2. Chaque collège où se déroule la recherche, pourra recevoir ses propres résultats s'il en fait la demande.
3. Une fois l'inventaire réalisé, un rapport d'ensemble sera rédigé et envoyé en quelques exemplaires dans chacun des collèges du réseau.

VI – LE CONTENU DU QUESTIONNAIRE DU PERSONNEL PRÉPOSÉ AUX RESSOURCES

Ce questionnaire est divisé en trois sections : I.-Questions générales communes à tous les répondants : A.-Renseignements généraux ; B.-Pratiques pédagogiques ; C.-Processus de gestion pédagogique ; D.-Usagers et ressources. II.-Questions se rapportant à des secteurs d'activités précis : A. Bibliothèque et audiovisuel ; B. Informatique. III.-Questions finales communes à tous les répondants.

LISTE DES COLLEGES OU SE FAIT LA RECHERCHE ET NOMS DES RESPONSABLES LOCAUX

1. Collège d'Alma	M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pédagogiques
2. Collège André-Grasset	M. André Lapré, adjoint au directeur des services pédagogiques
3. Collège de Chicoutimi	M. André R. Bouchard, coordonnateur de l'audio-visuel
4. Campus de Drummondville	M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)
5. Collège Édouard-Montpetit	M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques
6. Collège de la Gaspésie	W. William McNeil, adjoint au directeur des services pédagogiques
7. Collège de Jonquière	M. André Tremblay, responsable du centre des ressources éducatives
8. Collège Lionel-Groulx	M. Jean Francœur, adjoint au directeur des services pédagogiques (enseignement)
9. Collège Marie-Victorin	M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques
10. Collège Mérici	S. Marguerite Chénard, directrice des services pédagogiques
11. Campus Mingan	M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel
12. Campus Notre-Dame-de-Foy	M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel
13. Collège de Saint-Félicien	M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation
14. Séminaire de Saint-Georges	M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques
15. Collège de Saint-Jérôme	M. Claude Riendeau, coordonnateur de la bibliothèque
16. Collège de Shawinigan	M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pédagogiques
17. Séminaire de Sherbrooke	M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques
18. Collège de Victoriaville	M. Robert Isabelle, directeur des services pédagogiques

RECHERCHE "RESSOURCES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES"

LE QUESTIONNAIRE DU

PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

Mai 1978

COMMENT REPONDRE

1. Ce questionnaire est facile à remplir. Dans tous les cas, vous n'avez qu'à ENCERCLER LE NUMERO ou la lettre correspondant à votre réponse.

EXEMPLE

Question 014. Quelle était votre matière préférée à la fin de vos études secondaires?

Français	1
Anglais	2
Mathématiques	3
Physique	4
Chimie	5
Biologie	(6)
Histoire	7
Géographie	8
Autre matière	9
Sans réponse	0

En encerclant le numéro 6, la personne qui a répondu nous indique qu'elle préférait la biologie.

2. Si aucune des réponses proposées n'est tout à fait juste, essayez de trouver celle qui s'approche le plus (ou qui s'éloigne le moins) de la réponse la plus juste <u>selon vous</u>.

3. Sauf indication contraire, veuillez répondre à toutes les questions, en y consacrant juste assez de temps. Vous trouverez sans peine le juste milieu entre la précipitation et la lenteur excessive.

4. Veuillez lire chaque question d'un bout à l'autre avant d'y répondre. Certaines questions sont longues et comprennent plusieurs parties. Une première lecture devrait vous aider à comprendre le sens de ces questions et la façon dont elles sont organisées. Il vous sera ainsi plus facile de déterminer vos réponses.

5. Pour la majorité des questions vous trouverez, parmi les réponses possibles, la mention "Sans réponse". Voilà la réponse la plus logique dans les cas où: a) vous ne comprenez pas le sens d'une question; b) une question ou une situation ne s'applique pas à vous; c) vous ne pouvez pas ou ne voulez pas répondre à une question ou à certaines de ses parties.

6. Vous trouverez peut-être utile de lire toutes les questions d'une section avant de commencer à enregistrer vos réponses.

7. UNE SITUATION SPECIALE

   SI VOUS EN ETES A VOTRE PREMIERE SESSION A L'EMPLOI DU COLLEGE vous hésiterez devant certaines questions où nous vous interrogeons sur "la session précédant celle-ci". En pareil cas, marquez la mention "Sans réponse". Vous ferez de même si, pour une raison ou pour une autre, vous n'avez pas travaillé au collège au cours de cette période.

8. Ce questionnaire comporte trois (3) grandes sections à l'intérieur desquelles on retrouve plusieurs subdivisions.

   I - PREMIERE SECTION: QUESTIONS GENERALES COMMUNES A TOUS LES REPONDANTS

   A. Renseignements généraux

   B. Pratiques pédagogiques

   C. Processus de gestion pédagogique

   D. Usagers et ressources.

   II - DEUXIEME SECTION: QUESTIONS SE RAPPORTANT A DES SECTEURS D'ACTIVITES PRECIS

   A. Bibliothèque et audiovisuel

   B. Informatique

III - TROISIEME SECTION: QUESTIONS FINALES COMMUNES A TOUS LES REPONDANTS

9. Pour répondre à la soixantaine de questions que comporte ce questionnaire, nous pensons que vous serez amené(e) à consacrer entre 90 et 120 minutes à cette tâche. D'avance nous vous remercions pour votre effort et votre collaboration.

10. A la fin du questionnaire, nous avons laissé un certain nombre de pages blanches que vous pourrez utiliser pour exprimer des commentaires libres sur le thème de cette recherche. Ce pourrait être pour vous le moyen tout indiqué pour exposer des points de vue qui vous tiennent à coeur.

En espérant que vous trouverez de l'intérêt à remplir ce questionnaire, le comité de coordination vous réitère sa reconnaissance et tient à souligner l'importance qu'il accorde à votre participation et à vos points de vue.

Espace réservé

1 2 3 4

1
5

I - PREMIERE SECTION: QUESTIONS GENERALES COMMUNES A TOUS LES REPONDANTS

A - RENSEIGNEMENTS GENERAUX

1. Dans quel collège travaillez-vous actuellement? VEUILLEZ ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Collège d'ALMA	01	
Collège ANDRE-GRASSET	02	
Collège de CHICOUTIMI	03	
Campus de DRUMMONDVILLE	04	
Collège EDOUARD-MONTPETIT	05	
Collège de la GASPESIE	06	
Collège de JONQUIERE	07	
Collège LIONEL-GROULX	08	
Collège MARIE-VICTORIN	09	
Collège MERICI	10	
Campus MINGAN	11	
Campus NOTRE-DAME-DE-FOY	12	
Collège de SAINT-FELICIEN	13	
Séminaire de SAINT-GEORGES	14	
Collège de SAINT-JEROME	15	
Collège de SHAWINIGAN	16	
Séminaire de SHERBROOKE	17	
Collège de VICTORIAVILLE	18	6-7
Autre	19	

Espace réservé

2. Dans quel service ou secteur d'activité exercez-vous vos fonctions?
ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMEROS.

Bibliothèque du collège (y compris mini-centres de ressources didactiques relevant de la bibliothèque)	1	8
Audiovidéothèque ou mediathèque	2	9
Service audiovisuel	3	10
Recherche et expérimentation	4	11
Informatique	5	12
Documentation pédagogique	6	13
Perfectionnement pédagogique	7	14
Centre intégré de media ou de ressources ("éducatives", "didactiques" etc.)	8	15
Autre	9	16

3. Quelle est votre tâche ou votre fonction principale?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Technicien - soutien technique - (bibliotechnicien, technicien de travaux pratiques, technicien en administration, technicien en arts graphiques, technicien en audio-visuel, technicien en informatique (programmeur), technicien en psychométrie, autre)	1	
Professionnel (analyste, attaché d'administration, bibliothécaire, conseiller en mesure et évaluation, conseiller pédagogique, spécialiste en moyens et techniques d'enseignement, autre)	2	
Professionnel, responsable d'un service	3	
Cadre	4	
Autre	5	17

Espace réservé

4. Combien d'années d'expérience avez-vous <u>dans cette fonction principale</u> que vous exercez actuellement?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Aucune ou moins d'une année	1
Une année	2
Deux années	3
Trois années	4
Quatre années	5
Cinq années	6
6 à 10 années	7
11 à 15 années	8
16 années ou plus	9
Sans réponse	0

18

5. Depuis combien de temps êtes-vous à l'emploi du collège où vous travaillez présentement?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Moins d'une année	1
Une année	2
Deux années	3
Trois années	4
Quatre années	5
Cinq années	6
6 à 10 années	7
11 à 15 années	8
16 années ou plus	9
Sans réponse	0

19

6. Durant la session précédant celle-ci, travailliez-vous dans le même collège qu'aujourd'hui?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO

Espace réservé

Oui	1
En partie	2
Non	3
Sans réponse	0

20

7. Durant la session précédant celle-ci, occupiez-vous la même fonction qu'actuellement?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Oui	1
En partie	2
Non	3
Sans réponse	0

21

8. A quel groupe d'âge appartenez-vous?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Moins de 20 ans	1
20-24 ans	2
25-29 ans	3
30-34 ans	4
35-39 ans	5
40-44 ans	6
45-49 ans	7
50-54 ans	8
55-59 ans	9
60 ans et plus	10
Sans réponse	0

22

9. Quel est votre sexe?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Femme	1
Homme	2

23

Espace réservé

10. Quel est actuellement votre statut d'employé au collège?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Employé(e) à plein temps	1
Employé(e) à temps partiel	2
Surnuméraire	3
Autre	4
Sans réponse	0

24

11. Avez-vous déjà été engagé(e) à titre de professeur dans une école, un collège, une université ou un autre établissement d'enseignement?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

NON 1 PASSER A LA QUESTION NO 14.

OUI 2 25

12. Quelle(s) discipline(s) ou spécialité(s) enseigniez-vous à titre de professeur?
ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMEROS

Français	01	26
Autres langues	02	27
Philosophie	03	28
Education physique	04	29
Sciences humaines ou sociales	05	30
Sciences	06	31
Mathématiques	07	32
Arts	08	33
Une ou plusieurs des TECHNIQUES BIOLOGIQUES (e.g. techniques infirmières, techniques forestières)	09	34
Une ou plusieurs des TECHNIQUES PHYSIQUES (e.g. électrotechnique, mécanique du bâtiment)	10	35
Une ou plusieurs des TECHNIQUES HUMAINES (e.g. bibliotechnique, assistance sociale)	11	36
Une ou plusieurs des TECHNIQUES DE L'ADMINISTRATION (e.g. archives médicales, informatique)	12	37
Un ou plusieurs des ARTS (PROGRAMMES PROFESSIONNELS) (e.g. arts appliqués, théâtre professionnel)	13	38
Autre	14	39

Espace réservé

13. Combien d'années d'expérience avez-vous eues à titre de professeur?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Moins d'une année	1
Une année	2
Deux années	3
Trois années	4
Quatre années	5
Cinq années	6
Six à dix années	7
Onze à quinze années	8
Seize années ou plus	9
Sans réponse	0

40

14. Quel est le diplôme <u>le plus élevé</u> que vous ayez obtenu?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Diplôme universitaire de 3e cycle	1
Diplôme universitaire de 2e cycle	2
Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat spécialisé)	3
Ancien B.A.	4
D.E.C. professionnel ou autre formation professionnelle (technologie, école normale, institut technique. . .) après des études de niveau secondaire	5
D.E.C. général	6
Formation professionnelle après des études de niveau primaire	7
Études de niveau secondaire	8
Autre	9

41

15. Avez-vous suivi des cours de pédagogie (psychopédagogie, didactique, éducation, etc.) dans une faculté, une école, un département, un module visant principalement la formation de personnels pour l'enseignement ?
ENCERCLER UN SEUL NUMÉRO.

Oui	1
Non	2

42

Si votre réponse est NON, passez à la question 17.

Espace réservé

16. Veuillez indiquer la formation la plus poussée ou le diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu en pédagogie et aussi, *s'il y a lieu*, les autres études faites en ce domaine.
ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMÉROS.

Doctorat en sciences de l'éducation	1	43
Maîtrise en sciences de l'éducation	2	44
Baccalauréat en sciences de l'éducation	3	45
Certificat(s) universitaire(s)	4	46
Cours universitaires crédités	5	47
Cours universitaires non crédités	6	48
Diplôme d'école normale (Brevet A, Brevet B)	7	49
Ateliers ou stages non crédités	8	50
Autre	9	51

17. Durant la session précédant celle-ci, à quelle catégorie d'usagers (étudiants, professeurs, autres) dispensiez-vous vos services?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Uniquement à ceux qui fréquentaient le collège le jour	1	
Uniquement à ceux qui fréquentaient le collège le soir	2	
Principalement à ceux qui fréquentaient le collège le jour	3	
Principalement à ceux qui fréquentaient le collège le soir	4	
Je partageais à peu près également mon temps entre ceux du jour et ceux du soir	5	
Aucune catégorie d'usagers	6	
Autres cas	7	
Je ne sais pas	8	
Sans réponse	0	52

Espace réservé

B. PRATIQUES PEDAGOGIQUES

18. A votre connaissance, quelle est la part des diverses méthodes, formules ou situations pédagogiques* énumérées ci-dessous dans les activités des professeurs de votre collège? En pensant à l'ensemble du corps professoral, veuillez fournir une réponse générale et approximative pour chacune des réalités décrites.
ENCERCLER UN NUMERO DE CHAQUE SERIE.

	Aucune part	Une part minime	Une part plutôt petite	Une assez bonne part	Une grande part	Une part très grande	Sans réponse	Espace réservé
EXPOSÉ INFORMEL (exposé accompagné d'une rétroaction immédiate des étudiants)	1	2	3	4	5	6	0	53
ENSEIGNEMENT MAGISTRAL (exposé oral avec ou sans support audiovisuel, sans rétroaction de la part des étudiants)	1	2	3	4	5	6	0	54
EXPOSÉ MULTI-MEDIA (exposé recourant à une utilisation systématique d'un éventail varié de media audiovisuels comme source d'information)	1	2	3	4	5	6	0	55
TRAVAIL D'ÉQUIPE (petit nombre d étudiants se réunissant en vue d'accomplir une tâche définie : principe de l'enseignement mutuel ou de l'apprentissage en collaboration, le professeur agissant occasionnellement comme personne-ressource ou expert tant au niveau de l'information qu'à celui des processus de travail)	1	2	3	4	5	6	0	56
PLÉNIÈRE (mise en commun des résultats de réflexions ou de travaux d'un petit nombre d'équipes se rapportant à un même sujet)	1	2	3	4	5	6	0	57
SÉMINAIRE OU GROUPE DE DISCUSSION (nombre restreint d'étudiants et un professeur se réunissant dans le but d'explorer collectivement un sujet et d'en discuter)	1	2	3	4	5	6	0	58
ENSEIGNEMENT MODULAIRE (par l'intermédiaire de ressources pédagogiques que le professeur a sélectionnées ou élaborées, l'étudiant acquiert par lui-même l'apprentissage escompté ; un module est une unité autonome et indépendante d'une série planifiée d'activités d'apprentissage destinée à permettre à l'étudiant d'atteindre une série d'objectifs préalablement définis et correspondant à une partie d'un programme donné)	1	2	3	4	5	6	0	59

* Typologie et éléments de description sont, pour la plupart, tirés ou adaptés d'un document de Mme Michèle TOURNIER du Collège de Maisonneuve, Montréal.

	Aucune part	Une part minime	Une part plutôt petite	Une assez bonne part	Une grande part	Une part très grande	Sans réponse	Espace réservé
TUTORAT (encadrement de la démarche d'apprentissage relative à un cours donné, et ce, individuellement pour chaque étudiant)	1	2	3	4	5	6	0	60
ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ (OU MICROGRADUÉ) (fragmentation et programmation de l'apprentissage en petites étapes ou unités assez simples pour être franchies facilement par la très grande majorité des étudiants auxquels s'adresse le programme : méthode basée sur le principe de l'auto-apprentissage)	1	2	3	4	5	6	0	61
TRAVAIL INDÉPENDANT (à la demande du professeur, l'étudiant doit réaliser par lui-même un travail long : rédaction d'un texte, fabrication d'un objet, etc.)	1	2	3	4	5	6	0	62
ATELIERS OU LABORATOIRES (l'étudiant, seul ou en équipe, fait des travaux ou des expériences dans un local spécialement aménagé pour l'étude d'une matière ou d'une spécialité)	1	2	3	4	5	6	0	63
STAGES (l'étudiant poursuit sa formation dans un programme donné au moyen d'expériences pratiques vécues hors du collège)	1	2	3	4	5	6	0	64

19. A votre connaissance, parmi ces méthodes, formules ou situations pédagogiques, quelles sont celles que préfèrent les étudiants et étudiantes de votre collège?
(Votre réponse doit indiquer ce que vous semblent être les préférences des étudiants(es) quand les différentes méthodes, formules ou situations sont utilisées dans des conditions idéales.)
S.V.P. ENCERCLER UN MAXIMUM DE CINQ (5) LETTRES.

Espace réservé

EXPOSE INFORMEL (exposé accompagné d'une rétroaction immédiate des étudiants)	A	65-69
ENSEIGNEMENT MAGISTRAL (exposé oral avec ou sans support audiovisuel, sans rétroaction de la part des étudiants)	B	
EXPOSÉ MULTI-MEDIA (exposé recourant à une utilisation systématique d'un éventail varié de media audiovisuels comme source d'information)	C	
TRAVAIL D'ÉQUIPE (petit nombre d'étudiants se réunissant en vue d'accomplir une tâche définie : principe de l'enseignement mutuel ou de l'apprentissage en collaboration, le professeur agissant occasionnellement comme personne-ressource ou expert tant au niveau de l'information qu'à celui des processus de travail)	D	
PLÉNIÈRE (mise en commun des résultats de réflexions ou de travaux d'un petit nombre d'équipes se rapportant à un même sujet)	E	
SÉMINAIRE OU GROUPE DE DISCUSSION (nombre restreint d'étudiants et un professeur se réunissant dans le but d'explorer collectivement un sujet et d'en discuter)	F	
ENSEIGNEMENT MODULAIRE (par l'intermédiaire de ressources pédagogiques que le professeur a sélectionnées ou élaborées, l'étudiant acquiert par lui-même l'apprentissage escompté ; un module est une unité autonome et indépendante d'une série planifiée d'activités d'apprentissage destinée à permettre à l'étudiant d'atteindre une série d'objectifs préalablement définis et correspondant à une partie d'un programme donné)	G	
TUTORAT (encadrement de la démarche d'apprentissage relative à un cours donné, et ce, individuellement pour chaque étudiant)	H	

Espace réservé

ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ (OU MICROGRADUÉ) (fragmentation et programmation de l'apprentissage en petites étapes ou unités assez simples pour être franchies facilement par la très grande majorité des étudiants auxquels s'adresse le programme : méthode basée sur le principe de l'auto-apprentissage) — I

TRAVAIL INDÉPENDANT (à la demande du professeur, l'étudiant doit réaliser par lui-même un travail long : rédaction d'un texte, fabrication d'un objet, etc.) — J

ATELIERS OU LABORATOIRES (l'étudiant, seul ou en équipe, fait des travaux ou des expériences dans un local spécialement aménagé pour l'étude d'une matière ou d'une spécialité) — K

STAGES (l'étudiant poursuit sa formation dans un programme donné au moyen d'expériences pratiques vécues hors du collège) — L

20. Au cours de la session précédant celle-ci, vous a-t-il été donné d'aider des professeurs ou de collaborer avec eux dans les démarches énumérées plus bas? (Il s'agit ici d'une aide apportée dans le cadre normal de vos fonctions et tâches habituelles. Les activités spéciales visant le perfectionnement des enseignants sont traitées plus loin dans le questionnaire.)
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	OUI	NON	SANS REPONSE	
Préciser les objectifs d'un cours	1	2	0	70
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	1	2	0	71
Préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises	1	2	0	72
Trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants	1	2	0	73
Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	1	2	0	74
Elaborer un plan de recherche	1	2	0	75

1 2 3 4 — Espace réservé

2 — 5

	OUI	NON	SANS REPONSE	
Identifier le style d'enseignement convenant le mieux à tel professeur	1	2	0	76
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	1	2	0	77
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	1	2	0	78
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	1	2	0	79
Améliorer les relations professeurs-étudiants	1	2	0	80
Utiliser l'ordinateur dans l'enseignement	1	2	0	6
Autres besoins ou objectifs	1	2	0	7

21. SI VOUS AVEZ REPONDU NON A LA QUESTION PRECEDENTE, VEUILLEZ PASSER A LA QUESTION 25.

Dans les cas où vous avez collaboré avec des professeurs à la réalisation des démarches énumérées à la question précédente, à travers quelles modalités cette collaboration s'est-elle établie?
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Toujours	Sans réponse	
L'initiative est venue du ou des professeurs	1	2	3	4	5	0	8
Il s'agissait d'une collaboration avec							
... un seul professeur	1	2	3	4	5	0	9
... quelques professeurs	1	2	3	4	5	0	10
... un département	1	2	3	4	5	0	11
... quelques départements	1	2	3	4	5	0	12
... l'ensemble du corps professoral	1	2	3	4	5	0	13

Espace réservé

22. <u>A combien de professeurs</u> avez-vous été ainsi amené(e) à apporter votre aide et votre collaboration, <u>au cours de la session précédant celle-ci</u>? ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Pour la réalisation des démarches décrites à la question no 20, j'ai apporté mon aide et ma collaboration à un nombre de professeurs variant entre...

1 et 4 professeurs	1
5 et 9 professeurs	2
10 et 14 professeurs	3
15 et 24 professeurs	4
25 et 49 professeurs	5
50 et 74 professeurs	6
75 professeurs et plus	7
Sans réponse	0

14

23. Combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à de telles démarches d'aide et de collaboration avec des professeurs?
(Ici encore il s'agit de la <u>session précédant celle-ci</u> et des démarches énumérées à la question no 20).
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Moins d'une heure	1
Entre 1 et 9 heures	2
Entre 10 et 19 heures	3
Entre 20 et 29 heures	4
Entre 30 et 39 heures	5
Entre 40 et 49 heures	6
Entre 50 et 99 heures	7
Entre 100 et 199 heures	8
200 heures et plus	9
Sans réponse	0

15

Espace réservé

24. Comment décririez-vous cette aide et cette collaboration que vous avez été amené(e) à apporter aux professeurs? ENCERCLER UN NUMERO A CHACUN DES BLOCS, A, B, C, D, E, F.

A. En général, la demande d'aide était-elle précise et bien fondée ou floue et improvisée? Sur l'échelle suivante allant du "très floue et improvisée" à "très précise et très fondée", veuillez encercler le chiffre décrivant la majorité des situations vécues par vous au cours de la session précédant celle-ci.

Demande d'aide très floue et improvisée					Demande d'aide très précise et très fondée	Sans réponse	
1	2	3	4	5	6	0	16

B. Tout compte fait, vous a-t-il été facile ou difficile de fournir l'aide demandée?

Très facile dans la majorité des cas	1	
Plutôt facile dans la majorité des cas	2	
Plutôt difficile dans la majorité des cas	3	
Très difficile dans la majorité des cas	4	
Sans réponse	0	17

C. Tout compte fait, estimez-vous avoir répondu aux attentes des professeurs?

Non	1	
Oui pour une minorité de cas	2	
Oui pour une majorité de cas	3	
Oui pour la très grande majorité des cas	4	
Oui dans tous les cas	5	
Sans réponse	0	18

Espace réservé

D. Tout compte fait, l'aide demandée était-elle dans la ligne des objectifs que vous poursuivez dans votre travail?

Non	1
Très peu	2
Un peu	3
Beaucoup	4
Tout à fait	5
Sans réponse	0

19

E. Au delà de l'expérience que vous avez pu acquérir, estimez-vous que cette aide que vous avez fournie ou cette collaboration que vous avez apportée à des professeurs a été pour vous un stimulant, une occasion de progrès et de perfectionnement dans l'exercice de vos fonctions?

Non	1
Très peu	2
Un peu	3
Beaucoup	4
De façon remarquable	5
Sans réponse	0

20

Espace réservé

F. Dans les cas où vous estimez n'avoir pas répondu aux attentes des professeurs qui vous demandaient aide et collaboration, quelle importance ont eue, selon vous, les facteurs suivants?
ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Ce facteur a eu...						
	Une importance nulle	Un peu d'importance	Une importance modérée	Une grande importance	La plus grande importance	Sans réponse	
Manque de temps	1	2	3	4	5	0	21
Ce n'était pas dans mes attributions de fournir l'aide demandée	1	2	3	4	5	0	22
Manque de ressources (matérielles, techniques, didactiques) pour répondre avec efficacité aux demandes formulées	1	2	3	4	5	0	23
Difficulté à bien définir la demande et les attentes	1	2	3	4	5	0	24
Ce qu'on attendait de moi dépassait ce que j'étais personnellement en mesure de fournir	1	2	3	4	5	0	25

Espace réservé

25. Si, pour la réalisation des démarches énumérées à la question 20, vous estimez qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés aux ressources, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question suivante. Si vous estimez qu'il n'y en a pas suffisamment, veuillez indiquer quelle importance vous attachez aux hypothèses suivantes pour rendre compte de la situation. ENCERCLEZ UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE. 26

Hypothèse	Cette hypothèse a ... Une importance nulle	Un peu d'importance	Une importance modérée	Une grande importance	La plus grande importance	Sans réponse	
Les préposés aux ressources considèrent qu'il n'est pas de leur ressort d'apporter ce genre de collaboration	1	2	3	4	5	0	27
Les professeurs ne sont pas suffisamment informés des services et ressources (humaines et matérielles) qui sont à leur disposition	1	2	3	4	5	0	28
C'est une question de personnalité	1	2	3	4	5	0	29
Les professeurs estiment que les préposés aux ressources n'ont pas à intervenir en matière de pédagogie	1	2	3	4	5	0	30
C'est un manque de temps ou de disponibilité de la part des préposés aux ressources	1	2	3	4	5	0	31
Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses	1	2	3	4	5	0	32
Les préposés aux ressources auraient besoin d'un complément de formation pour apporter une collaboration efficace	1	2	3	4	5	0	33

Espace réservé

26. Dans l'exercice <u>normal</u> de vos fonctions, vous est-il arrivé d'apporter de l'aide aux étudiants en rapport avec les besoins ou objectifs suivants?
ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

<u>J'ai aidé des étudiants(es) à...</u>	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse	
Comprendre des notions, des idées, des théories qu'ils avaient de la difficulté à saisir	1	2	3	4	0	34
Apprendre à manipuler des instruments ou des appareils	1	2	3	4	0	35
Bien interpréter un problème ou un sujet de recherche	1	2	3	4	0	36
Faire un plan pour un travail à remettre	1	2	3	4	0	37
Trouver la documentation nécessaire à un travail	1	2	3	4	0	38
Evaluer des documents écrits ou audiovisuels	1	2	3	4	0	39
Bien interpréter la marche à suivre pour une expérience à mener en atelier ou en laboratoire	1	2	3	4	0	40
Identifier les causes de difficultés scolaires (en général ou dans une matière en particulier)	1	2	3	4	0	41
Développer une méthode de travail qui soit propre à l'étudiant qui demande de l'aide	1	2	3	4	0	42

Espace réservé

27. Si vous n'avez jamais apporté d'aide aux étudiants en rapport avec les besoins ou objectifs énumérés à la question précédente, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question 31. 43

Si vous avez déjà fourni une aide semblable, veuillez indiquer combien d'étudiants ont fait appel à vos services <u>au cours de la session précédant celle-ci.</u>
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Entre 1 et 9 étudiants	1
Entre 10 et 19 étudiants	2
Entre 20 et 29 étudiants	3
Entre 30 et 39 étudiants	4
Entre 40 et 49 étudiants	5
Entre 50 et 74 étudiants	6
Entre 75 et 99 étudiants	7
Entre 100 et 199 étudiants	8
200 étudiants et plus	9
Sans réponse	0

44

28. Ces étudiants à qui vous avez apporté votre aide relevaient-ils de l'enseignement régulier ou de l'éducation aux adultes?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

<u>Au cours de la session précédant celle-ci, j'ai apporté mon aide aux étudiants</u>...

De l'enseignement régulier <u>uniquement</u>	1
De l'enseignement régulier <u>principalement</u>	2
De l'enseignement régulier et de l'éducation des adultes <u>à peu près également</u>	3
De l'éducation des adultes <u>principalement</u>	4
De l'éducation des adultes <u>uniquement</u>	5
Sans réponse	0

45

Espace réservé

29. Combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à de telles démarches auprès des étudiants?

(Ici encore il s'agit de la <u>session précédant celle-ci</u> et des démarches énumérées à la question 26).
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Moins d'une heure	1
Entre 1 et 9 heures	2
Entre 10 et 19 heures	3
Entre 20 et 29 heures	4
Entre 30 et 39 heures	5
Entre 40 et 49 heures	6
Entre 50 et 99 heures	7
Entre 100 et 199 heures	8
200 heures et plus	9
Sans réponse	0

46

30. Comment décririez-vous cette aide que vous avez été amené(e) à apporter aux étudiants?
ENCERCLER UN NUMERO A CHACUN DES BLOCS A, B, C, D, E, F.

A. En général, la demande d'aide était-elle précise et bien fondée ou floue et improvisée? Sur l'échelle suivante allant du "...très floue et improvisée" à "...très précise et très fondée", veuillez encercler le chiffre décrivant <u>la majorité des situations vécues par vous au cours de la session précédant celle-ci</u>.

Demande d'aide très floue et improvisée .... Demande d'aide très précise et très fondée

1 2 3 4 5 6 0

47

Espace réservé

B. Tout compte fait, vous a-t-il été facile ou difficile de fournir l'aide demandée?

Très facile dans la majorité des cas	1
Plutôt facile dans la majorité des cas	2
Plutôt difficile dans la majorité des cas	3
Très difficile dans la majorité des cas	4
Sans réponse	0

48

C. Tout compte fait, estimez-vous avoir répondu aux attentes des étudiants?

Non	1
Oui pour une minorité de cas	2
Oui pour une majorité de cas	3
Oui pour une très grande majorité de cas	4
Oui dans tous les cas	5
Sans réponse	0

49

D. Tout compte fait, l'aide demandée était-elle dans la ligne des objectifs que vous poursuivez dans votre travail?

Non	1
Très peu	2
Un peu	3
Beaucoup	4
Tout à fait	5
Sans réponse	0

50

Espace réservé

E. Au delà de l'expérience que vous avez pu acquérir, estimez-vous que cette aide que vous avez fournie ou cette collaboration que vous avez apportée à des étudiants a été pour vous un stimulant, une occasion de progrès et de perfectionnement dans l'exercice de vos fonctions?

Non	1
Très peu	2
Un peu	3
Beaucoup	4
De façon remarquable	5
Sans réponse	0

51

F. Dans les cas où vous estimez n'avoir pas répondu aux attentes des étudiants qui vous demandaient de l'aide, quelle importance ont eue, selon vous, les facteurs suivants?
ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Ce facteur a eu ...						
	Une importance nulle	Un peu d'importance	Une importance modérée	Une grande importance	La plus grande importance	Sans réponse	
Manque de temps	1	2	3	4	5	0	52
Ce n'était pas dans mes attributions de fournir l'aide demandée	1	2	3	4	5	0	53
Manque de ressources (matérielles, techniques, didactiques) pour répondre avec efficacité aux demandes formulées	1	2	3	4	5	0	54
Difficulté à bien définir la demande et les attentes	1	2	3	4	5	0	55
Ce qu'on attendait de moi dépassait ce que j'étais personnellement en mesure de fournir	1	2	3	4	5	0	56

Espace réservé

31. Quand des étudiants sollicitent votre aide dans la préparation de leurs travaux ou à l'occasion de difficultés d'ordre scolaire, comment réagissez-vous face à pareilles demandes?

VEUILLEZ REPONDRE EN INDIQUANT SI LES ENONCES QUI SUIVENT DECRIVENT BIEN VOS REACTIONS.
ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Toujours	Sans réponse	
Je trouve beaucoup d'intérêt à leurs demandes	1	2	3	4	5	0	57
J'ai le temps qu'il faut pour les aider	1	2	3	4	5	0	58
Je me sens compétent pour apporter une aide significative	1	2	3	4	5	0	59
J'estime qu'il est de mon ressort d'apporter pareille aide	1	2	3	4	5	0	60
J'aurais besoin d'un complément de formation (perfectionnement) pour jouer un rôle utile	1	2	3	4	5	0	61
J'estime que les étudiants veulent trop s'éviter des efforts et comptent trop sur nous	1	2	3	4	5	0	62

Espace réservé

32. Si vous aviez à préciser dans quelle mesure les étudiants ont besoin d'aide, quelle importance accorderiez-vous aux aspects suivants?
VEUILLEZ ENCERCLER UN CHIFFRE A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Aucunement besoin d'aide	Très peu besoin d'aide	Grandement besoin d'aide	Ils auraient besoin d'aide mais pour eux c'est moins important ou moins urgent	Sans réponse	
Apprendre à travailler avec des fiches	1	2	3	4	0	63
Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte	1	2	3	4	0	64
Apprendre à se servir des ressources qu'offre une bibliothèque (fichier, catalogue, index, etc.)	1	2	3	4	0	65
Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée ou systématique	1	2	3	4	0	66
Apprendre comment utiliser des appareils audio-visuels (caméras, rétro-projecteurs, magnétophones, etc.)	1	2	3	4	0	67
Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document audiovisuel (film, émission de radio ou de télévision, diaporama, etc.)	1	2	3	4	0	68
Apprendre comment préparer et produire un document audiovisuel (reportage photographique, film, acétates, diaporama, etc.)	1	2	3	4	0	69
Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche	1	2	3	4	0	70
Apprendre les principes et les techniques d'une bonne communication verbale (exposé, conférence, rapport d'un travail de recherche avec ou sans utilisation de moyens audiovisuels)	1	2	3	4	0	71
Apprendre à écrire un texte	1	2	3	4	0	72
Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide	1	2	3	4	0	73
Apprendre à prendre des notes	1	2	3	4	0	74
Apprendre à utiliser un ordinateur	1	2	3	4	0	75

Espace réservé

33. <u>Durant la dernière année scolaire</u>, avez-vous participé - à titre d'organisateur ou de personne-ressource - à des activités de perfectionnement <u>organisées au collège et destinées aux enseignants</u>?

Si votre réponse est NON, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci [ ] et passer à la question 35. Si vous avez participé à de telles activités, veuillez préciser lesquelles et, si possible, porter un jugement sur la qualité des résultats obtenus. 76

ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

		J'Y AI PARTICIPÉ, JE TROUVE LES RÉSULTATS						
	Ça n'existait pas ou je n'ai pas participé	très décevants	plutôt décevants	plutôt satisfaisants	très satisfaisants	difficiles à évaluer	Sans réponse	
ACTIVITES COLLECTIVES (SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT, JOURNÉES PÉDAGOGIQUES, ETC. . .) ORGANISÉES AU COLLÈGE								
. . . par le secteur de la documentation écrite	1	2	3	4	5	6	0	77
. . . par le secteur audiovisuel	1	2	3	4	5	6	0	78
. . . par le secteur de l'informatique	1	2	3	4	5	6	0	79
. . . par le secteur de l'aide pédagogique aux professeurs	1	2	3	4	5	6	0	80
. . . par un service regroupant diverses ressources didactiques	1	2	3	4	5	6	0	6
. . . selon d'autres modalités	1	2	3	4	5	6	0	7
Programme rattaché à PERFORMA	1	2	3	4	5	6	0	8
Programme de perfectionnement propre au collège	1	2	3	4	5	6	0	9

Espace réservé

34. Quelles fins ou quels objectifs poursuivaient ces activités de perfectionnement auxquelles il est fait allusion à la question précédente? Si vous n'avez pas participé à de telles activités, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question suivante. SI VOUS AVEZ PARTICIPE, VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE. 10

	OUI	NON	SANS REPONSE	
Préciser les objectifs de certains cours	1	2	0	11
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	1	2	0	12
Trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage	1	2	0	13
Développer des méthodes ou techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	1	2	0	14
Identifier les "styles d'enseignement" des professeurs	1	2	0	15
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	1	2	0	16
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement disponible	1	2	0	17
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	1	2	0	18
Améliorer les relations professeurs-étudiants	1	2	0	19
Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement ou d'apprentissage	1	2	0	20
Elaborer un plan de recherche ou mettre au point ure innovation pédagogique	1	2	0	21

Espace réservé

C - **PROCESSUS DE GESTION PEDAGOGIQUE**

35. Depuis que vous exercez votre fonction actuelle, avez-vous déjà été associé(e) aux opérations ou activités énumérées plus bas? Si OUI, veuillez préciser suivant quelles modalités on a sollicité votre participation?
VEUILLEZ ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMEROS A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

Opérations ou Activités	NON	OUI: Comme membre d'un comité	OUI: En répondant à un questionnaire	OUI: Dans une conversation ou par une démarche sans caractère officiel	OUI: Dans l'exercice normal de vos attributions et responsabilités	OUI: Par un autre moyen	SANS REPONSE	
Elaboration du devis pédagogique du collège	1	2	3	4	5	6	0	22
Conception et mise en place d'un programme de formation	1	2	3	4	5	6	0	23
Révision et évaluation d'un programme de formation	1	2	3	4	5	6	0	24
Analyse et évaluation de plans d'études	1	2	3	4	5	6	0	25
Conception et mise en oeuvre d'innovations pédagogiques ou de projets de recherche	1	2	3	4	5	6	0	26
Evaluation d'innovations pédagogiques ou de projets de recherche	1	2	3	4	5	6	0	27
Etablissement des conditions d'admission des étudiants	1	2	3	4	5	6	0	28
Evaluation des enseignants	1	2	3	4	5	6	0	29
Conception et mise en oeuvre de programmes ou d'activités de perfectionnement pour les enseignants	1	2	3	4	5	6	0	30

Espace réservé

Opérations ou activités (suite)	NON	OUI: Comme membre d'un comité	En répondant à un questionnaire	Dans une conversation ou par une démarche sans caractère officiel	Dans l'exercice normal de vos attributions et responsabilité	Par un autre moyen	SANS REPONSE	
Evaluation de l'apprentissage des étudiants	1	2	3	4	5	6	0	31
Etablissement ou révision du régime pédagogique	1	2	3	4	5	6	0	32
Conception, mise en oeuvre et évaluation de stages de formation pour les étudiants	1	2	3	4	5	6	0	33

36. Si vous estimez que vous êtes suffisamment associé(e) aux opérations ou activités énumérées à la question précédente, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question suivante. Si vous estimez que votre implication est insuffisante, veuillez indiquer quelle importance vous attachez aux hypothèses suivantes pour rendre compte de la situation. 34

ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

Hypothèses	Cette hypothèse a ...: Une importance nulle	Un peu d'importance	Une importance modérée	Une grande importance	La plus grande importance	SANS REPONSE	
Ma tâche ne se prête point à ce genre de collaboration	1	2	3	4	5	0	35
C'est une question de personnalité	1	2	3	4	5	0	36
Cela tient à une conception de la gestion et de l'administration	1	2	3	4	5	0	37
Ce sont là des réalités qui ne sont pas du ressort et de la compétence des préposés aux ressources	1	2	3	4	5	0	38

Espace réservé

Cette hypothèse a ...

Hypothèses (suite)	Une importance nulle	Un peu d'importance	Une importance modérée	Une grande importance	La plus grande importance	Sans réponse	
C'est dû à un manque de temps ou de disponibilité de la part des préposés aux ressources	1	2	3	4	5	0	39
Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses	1	2	3	4	5	0	40
Les préposés aux ressources auraient besoin d'un complément de formation pour apporter une collaboration efficace	1	2	3	4	5	0	41

Espace réservé

37. Depuis que vous exercez votre fonction actuelle, avez-vous déjà été amené(e) à formuler des remarques ou recommandations concernant l'orientation et l'organisation des ressources didactiques du collège. Si OUI, veuillez préciser suivant quelles modalités vous l'avez fait.
ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

Remarques ou recommandations concernant...	NON	OUI					SANS REPONSE	Espace réservé
		Comme membre d'un comité	En répondant à un questionnaire ou en remplissant une formule	Dans une conversation ou par une démarche sans caractère officiel	Dans l'exercice normal de vos attributions et responsabilités	Par un autre moyen		
Les règles et "procédures" régissant l'accessibilité et l'utilisation des locaux, de l'équipement, des services, des documents, etc.	1	2	3	4	5	6	0	43
Le budget des ressources didactiques	1	2	3	4	5	6	0	44
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres écrits	1	2	3	4	5	6	0	45
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	1	2	3	4	5	6	0	46
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	1	2	3	4	5	6	0	47
Les équipements ou activités n'existant pas encore au collège	1	2	3	4	5	6	0	48
Les besoins des usagers	1	2	3	4	5	6	0	49

Espace réservé

38. Si vous estimez que vous êtes suffisamment associé(e) aux opérations ou activités énumérées à la question précédente, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question suivante. Si vous estimez que votre implication est insuffisante, veuillez indiquer quelle importance vous attachez aux hypothèses suivantes pour rendre compte de la situation. 53

ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Aucune importance ou presque	Un peu d'importance	Importance modérée	Grande importance	La raison la plus importante	Sans réponse	
Ma tâche ne se prête point à ce genre de collaboration	1	2	3	4	5	0	54
C'est une question de personnalité	1	2	3	4	5	0	55
Cela tient à une conception de la gestion et de l'administration	1	2	3	4	5	0	56
C'est un manque de temps ou de disponibilité de notre part	1	2	3	4	5	0	57
Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses	1	2	3	4	5	0	58

Espace réservé

D - USAGERS ET RESSOURCES

39. Quelle importance ACCORDE-T-ON ACTUELLEMENT aux remarques et recommandations des ETUDIANTS en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques (bibliothèque, audiovisuel, informatique, imprimerie-photocopie) ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

IMPORTANCE ACTUELLE

REMARQUES ET RECOMMANDATIONS CONCERNANT ...	Nulle ou presque	Faible	Modérée	Considérable	Sans réponse	Espace réservé
Les règlements et les procédures à respecter pour avoir accès aux locaux, équipements, services, documents, etc. et pour les utiliser	1	2	3	4	0	59
Le budget des ressources didactiques	1	2	3	4	0	60
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres documents écrits	1	2	3	4	0	61
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	1	2	3	4	0	62
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	1	2	3	4	0	63
Équipements ou activités n'existant pas encore au collège	1	2	3	4	0	64
Les besoins des usagers	1	2	3	4	0	65

40. Quelle importance, selon vous, DEVRAIT-ON ACCORDER DANS L'AVENIR, aux remarques et recommandations des ÉTUDIANTS en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques (bibliothèque, audiovisuel, informatique, photocopie-imprimerie) ?
ENCERCLEZ UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

IMPORTANCE DÉSIRABLE

REMARQUES ET RECOMMANDATIONS CONCERNANT ...	Nulle ou presque	Faible	Modérée	Considérable	Sans réponse	Espace réservé
Les règlements et les procédures à respecter pour avoir accès aux locaux, équipements, services, documents, etc. et pour les utiliser	1	2	3	4	0	66
Le budget des ressources didactiques	1	2	3	4	0	67
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres documents écrits	1	2	3	4	0	68
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	1	2	3	4	0	69
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	1	2	3	4	0	70
Équipements ou activités n'existant pas encore au collège	1	2	3	4	0	71
Les besoins des usagers	1	2	3	4	0	72

Espace réservé

1 2 3 4

41. A votre avis, quelle importance attache-t-on actuellement aux remarques et recommandations des PROFESSEURS en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques? 4 5

ENCERCLER UN NUMERO DE CHAQUE SERIE.

Remarques et recommandations concernant...	IMPORTANCE ACTUELLE						
	Nulle ou presque	Faible	Modérée	Considérable	Ne s'applique pas	Sans réponse	
Les règles et "procédures" régissant l'accessibilité et l'utilisation des locaux, de l'équipement, des services, des documents, etc.	1	2	3	4	5	0	73
Le budget des ressources didactiques	1	2	3	4	5	0	74
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres écrits	1	2	3	4	5	0	75
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	1	2	3	4	5	0	76
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	1	2	3	4	5	0	77
Les équipements ou activités n'existant pas encore au collège	1	2	3	4	5	0	78
Les besoins des usagers	1	2	3	4	5	0	79

42. Quelle importance devrait-on attacher, dans l'avenir, aux remarques et recommandations des PROFESSEURS en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des ressources didactiques?

VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMERO DE CHAQUE SERIE.

	IMPORTANCE DESIRABLE						
	Nulle ou presque	Faible	Modérée	Considérable	Ne s'applique pas	Sans réponse	
Les règles et "procédures" régissant l'accessibilité et l'utilisation des locaux, de l'équipement, des services, des documents, etc.	1	2	3	4	5	0	80
Le budget des ressources didactiques	1	2	3	4	5	0	6
Le choix ou la sélection des livres, périodiques et autres écrits	1	2	3	4	5	0	7
Le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels	1	2	3	4	5	0	8
La planification des ressources (en vue du développement plus ou moins considérable de tel ou tel service)	1	2	3	4	5	0	9
Les équipements ou activités n'existant pas encore au collège	1	2	3	4	5	0	10
Les besoins des usagers	1	2	3	4	5	0	11

Espace réservé

43. Si, pour ce qui a trait à l'organisation et à l'orientation des ressources didactiques, vous estimez qu'il y a *suffisamment* d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés aux ressources, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question suivante. Si vous estimez qu'il n'y en a *pas suffisamment*, veuillez indiquer quelle importance vous attachez aux hypothèses suivantes pour rendre compte de la situation. 12

ENCERCLER UN NUMÉRO À CHAQUE LIGNE.

	Aucune importance ou presque	Un peu d'importance	Importance modérée	Grande importance	Sans réponse	
Cela dépend d'une tendance à vouloir se mêler chacun de ses affaires pour éviter les conflits	1	2	3	4	0	13
Le milieu estime qu'il doit y avoir division des tâches et cloisonnement	1	2	3	4	0	14
Les professeurs et les préposés aux ressources n'ont ni la même formation ni le même langage	1	2	3	4	0	15
C'est une question de personnalités	1	2	3	4	0	16
Cela dépend des structures ou des méthodes de communication	1	2	3	4	0	17
Les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs	1	2	3	4	0	18
Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses	1	2	3	4	0	19
On manque de temps pour collaborer efficacement	1	2	3	4	0	20
Les professeurs se refusent *en principe* à ce genre de collaboration	1	2	3	4	0	21
Il faudrait modifier des habitudes bien ancrées	1	2	3	4	0	22

Espace réservé

44. Quelles initiatives ou quelles mesures prend-on pour identifier et clarifier les besoins des usagers, qu'il s'agisse des individus ou des groupes (e.g. départements)?
ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMEROS A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Sondages ou enquêtes	Rencontres de groupes	Boîtes à suggestions	Comités consultatifs permanents	Comités d'étude spéciaux	Conversations ou démarches sans caractère officiel	Autres initiatives ou mesures	Aucune	Ne s'applique pas	Sans réponse	
Bibliothèque	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	23
Centre de documentation pédagogique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	24
Audiovisuel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	25
Informatique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	26
Recherche et expérimentation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	27
Imprimerie-photocopie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	28

45. A quels moyens recourt-on pour faire connaître aux usagers la nature des ressources didactiques qui sont à leur disposition ainsi que les services dont ils peuvent bénéficier?
ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMEROS A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Guide de l'usager	Bulletin du collège	Journal étudiant	Radio du collège ou des étudiants	Communiqués	Affiches	Activités spéciales (expositions visites organisées, initiation)	Publication propre au service	Autres moyens	Aucun moyen	Ne s'applique pas	Sans réponse	Espace réservé
Bibliothèque	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	29
Centre de documentation pédagogique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	30
Audiovisuel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	31
Informatique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	32
Recherche et expérimentation ou aide pédagogique aux professeurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	33
Imprimerie-photocopie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	34

Espace réservé

II - DEUXIEME SECTION

AVERTISSEMENT: Dans cette section, on retrouve des questions se rapportant à des secteurs d'activités précis. Normalement les personnes travaillant à la bibliothèque devraient être les plus aptes à répondre aux questions concernant la bibliothèque, le personnel de l'informatique aux interrogations touchant l'informatique et ainsi de suite. Cependant nous laissons à chaque répondant (donc à vous qui remplissez ce questionnaire) le soin de déterminer à quelles questions il devrait répondre compte tenu de ses fonctions, tâches et activités dans le collège. Il peut être utile de parcourir rapidement toutes les questions rassemblées dans cette section avant de commencer à répondre. Ceci pourrait vous faciliter la tâche de déterminer les questions auxquelles vous pouvez et voulez répondre.

A - BIBLIOTHEQUE ET AUDIOVISUEL

46. Veuillez dire si vous êtes d'accord avec les énoncés suivants.
ENCERCLER UN NUMERO DE CHAQUE SERIE.

	Tout à fait faux	Vrai pour une minorité d'étudiants	Vrai pour une majorité des étudiants	Vrai pour la très grande majorité des étudiants	Sans Réponse	
A leur arrivée au collège, les étudiants savent déjà assez bien comment tirer profit de la documentation écrite (livres, journaux, revues, etc.)	1	2	3	4	0	35
A leur arrivée au collège, les étudiants savent déjà assez bien comment tirer parti de la documentation audiovisuelle (disques, films, cassettes, etc.)	1	2	3	4	0	36
Pour que les étudiants tirent profit de la documentation écrite et audiovisuelle et des services qui y sont offerts, les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des différents cours, leur suffisent amplement	1	2	3	4	0	37
Pour qu'ils sachent profiter de la documentation (écrite et audiovisuelle) et des services qui y sont offerts, les étudiants auraient besoin d'une initiation spéciale, en bonne et due forme	1	2	3	4	0	38

Espace réservé

47. A votre connaissance, quelle importance les professeurs de votre collège donnent-ils, dans la pratique de leur enseignement, aux trois moyens d'apprendre que nous énumérons ci-dessous?
ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE.

	Aucune importance	Très peu d'importance	Peu d'importance	Pas mal d'importance	Grande importance	Très grande importance	Sans réponse	
Un manuel édité à l'extérieur du collège	1	2	3	4	5	6	0	39
Des notes de cours rédigées (ou approuvées) par eux, ou un manuel maison	1	2	3	4	5	6	0	40
Les documents de la bibliothèque (ou centre de documentation écrite)	1	2	3	4	5	6	0	41

Espace réservé

48. Comment décririez-vous les comportements des étudiants qui fréquentent la bibliothèque du collège?
ENCERCLER UN CHIFFRE A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Vrai pour une infime minorité des étudiants usagers	Vrai pour une minorité d'étudiants usagers	Vrai pour une majorité d'étudiants usagers	Vrai pour une très grande majorité d'étudiants usagers	SANS REPONSE	
La bibliothèque est pour eux un bon endroit pour étudier ou pour réaliser leurs travaux (salle d'étude)	1	2	3	4	0	42
Ils viennent consulter sur place la documentation nécessaire à leurs travaux	1	2	3	4	0	43
Ils viennent seulement emprunter la documentation dont ils ont besoin pour leurs études ou pour meubler leurs loisirs	1	2	3	4	0	44
Ils viennent prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues	1	2	3	4	0	45
La bibliothèque leur fournit les locaux dont ils ont besoin pour faire des travaux d'équipe	1	2	3	4	0	46
Ils répondent à une convocation ou à une invitation d'un de leurs professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque	1	2	3	4	0	47
Entre deux cours, ils se rendent à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour se détendre (exemple: en écoutant de la musique)	1	2	3	4	0	48

Espace réservé

49. Quand ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques du collège pour étudier ou approfondir une question, les étudiants font-ils les démarches suivantes?
ENCERCLER UN CHIFFRE POUR CHACUNE DES DEMARCHES DECRITES.

	Une infime minorité d'étudiants usagers	Une minorité d'étudiants usagers	Une majorité d'étudiants usagers	La très grande majorité d'étudiants usagers	SANS REPONSE	
Ils trouvent eux-mêmes la documentation dont ils besoin en se servant du fichier ou du catalogue de la bibliothèque	1	2	3	4	0	49
Ils demandent à un membre du personnel de leur aider à trouver la documentation utile ou pertinente	1	2	3	4	0	50
Ils discutent avec un membre du personnel du sujet de leur recherche ou de leur travail et sollicitent ses avis, ses commentaires et ses suggestions	1	2	3	4	0	51

Espace
réservé

50. Jusqu'où les préposés à la documentation écrite et audiovisuelle (certains d'entre eux au moins) vont-ils dans leur participation aux travaux des professeurs? Veuillez indiquer le rôle le plus "engagé" qu'ils jouent actuellement au collège.
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Ils se bornent à remplir les commandes de matériel faites par les professeurs	1	
Ils donnent au besoin des renseignements ou conseils relevant de leur compétence technique	2	
Ils prennent l'initiative d'attirer l'attention des professeurs sur le matériel didactique disponible	3	
Ils apportent leur aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs qui le demandent	4	
Ils offrent de l'aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs en général	5	
Je ne sais pas	6	
Sans réponse	0	52

51. A votre avis, les préposés à la documentation écrite et audiovisuelle (certains d'entre eux au moins) devraient-ils aller très loin dans leur participation aux travaux des professeurs? Dans des conditions idéales, veuillez indiquer le rôle le plus "engagé" qu'ils auraient avantage à remplir.
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Ils devraient se borner à remplir les commandes de matériel faites par les professeurs	1	
Ils devraient donner au besoin des renseignements ou conseils relevant de leur compétence technique	2	
Ils devraient prendre l'initiative d'attirer l'attention des professeurs sur le matériel didactique disponible	3	
Ils devraient apporter leur aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs qui le demandent	4	
Ils devraient offrir de l'aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs en général	5	
Je ne sais pas	6	
Sans réponse	0	53

52. Lorsque des professeurs utilisent des documents audiovisuels (sonores, visuels) en présence de leurs étudiants ou qu'ils les incitent ou les obligent à en utiliser eux-mêmes, quels objectifs poursuivent-ils à votre avis?
VEUILLEZ ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE ENONCE.

	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse	Espace réservé
Faire acquérir aux étudiants une part *essentielle* des connaissances que le cours doit véhiculer	1	2	3	4	0	54
Faire acquérir aux étudiants des connaissances complémentaires ou accessoires	1	2	3	4	0	55
Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	1	2	3	4	0	56
Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	1	2	3	4	0	57
Leur démontrer certaines notions (e.g., accélération) ou leur illustrer certains savoir-faire (procédés, techniques) de façon plus réaliste qu'au moyen d'écrits	1	2	3	4	0	58
Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe	1	2	3	4	0	59
Stimuler l'attention ou la mémorisation	1	2	3	4	0	60
Présenter un exemple concret d'application de la matière	1	2	3	4	0	61
Agir sur l'affectivité (apporter une détente, ou accroître la motivation, ou favoriser la participation, etc.)	1	2	3	4	0	62
Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g., prononciation, gestes)	1	2	3	4	0	63
Présenter au moment opportun un élément d'apprentissage dont le rôle est clairement défini dans un plan de cours	1	2	3	4	0	64

Espace réservé

53. Selon vous, quand des professeurs utilisent peu ou pas du tout l'audiovisuel dans leur enseignement, quelles sont les principales raisons qui expliquent cette situation?
ENCERCLER TROIS (3) NUMEROS AU MAXIMUM.

L'audiovisuel n'a guère sa place dans la spécialité ou la discipline qu'ils enseignent	01	
Ils ne connaissent pas les possibilités et avantages théoriques d'une utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement	02	
La documentation audiovisuelle du collège est déficiente ou insuffisante pour répondre à leurs besoins précis	03	
Ils ne sont pas informés des ressources audiovisuelles précises que le collège peut mettre à leur disposition	04	
Ils auraient besoin d'aide pour exploiter la documentation audiovisuelle mais ne la demandent pas	05	
Ils auraient besoin d'aide pour exploiter la documentation audiovisuelle mais on ne peut la leur fournir	06	65-66
Ils manquent de temps	07	
Ils ne songent pas à remettre en cause leurs méthodes habituelles	08	67-68
Par principe, ils s'opposent au recours à l'audiovisuel dans leurs pratiques pédagogiques: question de style d'enseignement ou de convictions au plan pédagogique	09	69-70
C'est à cause d'expériences négatives qu'ils ont vécues	10	
Pour d'autre raisons	11	
Je ne sais pas	12	
Sans réponse	0	

Espace réservé

54. <u>D'après ce que vous avez pu observer</u> (et non pas en théorie)

quand les étudiants produisent des documents audiovisuels, quels avantages, selon vous, en retirent-ils?
ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	NON	OUI Très peu	OUI Un peu	OUI Beaucoup	OUI Enormément	Sans reponse	
Ils apprennent des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	1	2	3	4	5	0	71
Ils prennent conscience qu'on peut acquérir des connaissances dans divers domaines du savoir en recourant à des moyens audiovisuels	1	2	3	4	5	0	72
Ils sont mis sur la piste d'une profession éventuelle	1	2	3	4	5	0	73
Ils mettent en pratique ou développent leur imagination ou leur goût de créer	1	2	3	4	5	0	74
Ils expérimentent la collaboration étroite avec d'autres (étudiants, professeurs, personnel du secteur de l'audiovisuel) qu'exige la production d'une oeuvre	1	2	3	4	5	0	75
Ils apprennent à traiter un thème ou un sujet en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	1	2	3	4	5	0	76
Ils prennent conscience de façon très concrète et très directe des contraintes et des résistances qui accompagnent l'utilisation des appareils, des matériaux, de l'équipement, de la technique	1	2	3	4	5	0	77

Espace réservé

1 2 3 4

55. A votre connaissance, lorsque des professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à produire des documents audiovisuels, poursuivent-ils les objectifs suivants? Veuillez, le cas échéant, en indiquer l'importance.
ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE. 5 5

	NON	Oui Objectif peu important	Oui Objectif important	Oui Objectif très important	Sans réponse	
Leur faciliter l'apprentissage des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	1	2	3	4	0	78
Leur faire prendre conscience qu'on peut réaliser des apprentissages dans divers domaines du savoir par le biais de l'audiovisuel	1	2	3	4	0	79
Les mettre sur la piste d'une profession éventuelle	1	2	3	4	0	80
Exercer ou développer leur imagination ou leur goût de créer	1	2	3	4	0	6
Leur fournir l'occasion de collaborer entre eux	1	2	3	4	0	7
Leur apprendre à traiter un thème en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	1	2	3	4	0	8
Leur fournir l'expérience directe des contraintes et résistances de la matière : appareils, matériaux, outils	1	2	3	4	0	9

56. Dans le domaine audiovisuel, quelle combinaison de consultation (documents existants) et de production les professeurs favorisent-ils d'ordinaire chez leurs étudiants?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Beaucoup de consultation et peu de production	1	
Peu de consultation et peu de production	2	
Peu de consultation et beaucoup de production	3	
Beaucoup de consultation et beaucoup de production	4	
Ne sais pas	5	
Sans réponse	0	10

Espace réservé

57. Lorsque des professeurs ou des étudiants s'adressent au secteur de l'audiovisuel pour une production de documents reliés à l'enseignement ou à l'apprentissage, il s'agit soit de:

- Création (de documents entièrement nouveaux)
- Agencement nouveau (de documents déjà existants)
- Reproduction pure et simple de documents déjà existants)
- Soit d'un mélange des trois types d'activités.

Veuillez indiquer ci-dessous l'importance relative de ces trois sortes d'activité dans votre collège, en encerclant le chiffre 1 en regard de l'activité la plus importante, le chiffre 2 en regard de l'activité qui vient au deuxième rang et enfin le chiffre 3 en regard de la moins importante.

Création	1	2	3	11
Agencement	1	2	3	12
Reproduction	1	2	3	13

Espace réservé

8. INFORMATIQUE

Note préliminaire: Si les professeurs et les étudiants de votre collège n'ont pas accès à un Service d'informatique à des fins d'enseignement ou d'apprentissage, veuillez inscrire un X dans ce carré-ci ☐ et passer à la question 63. 14

58. Durant la session précédant celle-ci, des professeurs du collège ont-ils eu recours au Service d'informatique pour les fins énumérées plus bas? Veuillez indiquer l'indice de fréquence le plus approprié pour chacune des fins décrites. ENCERCLER UN SEUL NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse	
Evaluer les connaissances ou les apprentissages de leurs étudiants	1	2	3	4	0	15
Inventorier des opinions ou attitudes de leurs étudiants	1	2	3	4	0	16
Initier leurs étudiants à la pratique de l'enquête ou à la recherche	1	2	3	4	0	17
Etudier certaines réalités propres au collège, au-delà de leurs étudiants et d'eux-mêmes (e.g., statistiques sur la population étudiante, rapport sur l'utilisation des locaux)	1	2	3	4	0	18
Poursuivre une recherche qui n'était pas destinée principalement à l'instruction de leurs étudiants	1	2	3	4	0	19
Résoudre des problèmes ou effectuer des calculs	1	2	3	4	0	20
Faire des simulations ou des jeux	1	2	3	4	0	21
Transmettre des connaissances directement à leurs étudiants (enseignement par ordinateur)	1	2	3	4	0	22
Autre genre de travail	1	2	3	4	0	23

Espace réservé

59. Combien de professeurs, à votre connaissance, ont eu recours au Service d'informatique pour les fins énumérées à la question précédente? (Il s'agit toujours de la session précédant celle-ci).
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Entre 1 et 9% des professeurs	1
Entre 10 et 19% des professeurs	2
Entre 20 et 29% des professeurs	3
Entre 30 et 39% des professeurs	4
Entre 40 et 49% des professeurs	5
Entre 50 et 59% des professeurs	6
Entre 60 et 69% des professeurs	7
Entre 70 et 79% des professeurs	8
Plus de 80% des professeurs	9
Sans réponse	0

24

Espace réservé

60. Si les professeurs utilisent peu ou point l'ordinateur en relation avec leur enseignement, veuillez dire quelle importance ont, selon vous, les raisons énumérées plus bas.
ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Aucune importance	Très peu d'importance	Peu d'importance	Pas mal d'importance	Grande importance	Très grande importance	Sans réponse	
L'ordinateur n'a guère sa place dans ce qu'ils enseignent	1	2	3	4	5	6	0	25
Les programmes d'ordinateur qui auraient pu leur servir n'étaient pas disponibles	1	2	3	4	5	6	0	26
Ils ne savent pas qu'ils ont accès aux services d'un ordinateur	1	2	3	4	5	6	0	27
Ils ne demandent pas l'aide dont ils auraient besoin pour pouvoir se servir d'un ordinateur	1	2	3	4	5	6	0	28
Le personnel du service n'est pas en mesure de fournir l'aide dont ils auraient besoin pour pouvoir se servir d'un ordinateur	1	2	3	4	5	6	0	29
Ils manquent de temps	1	2	3	4	5	6	0	30
Cela ne les intéresse pas	1	2	3	4	5	6	0	31

Espa
rése

61. <u>Durant la session précédant celle-ci</u>, des étudiants du collège ont-ils eu recours au Service d'informatique pour les fins énumérées plus bas? Veuillez indiquer l'indice de fréquence le plus approprié pour chacune des fins décrites.
ENCERCLER UN NUMERO A CHAQUE LIGNE HORIZONTALE.

	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse
Compiler les réponses à une enquête ou à un sondage	1	2	3	4	0
Résoudre des problèmes ou effectuer des calculs	1	2	3	4	0
Pour des exercices de simulation ou des jeux	1	2	3	4	0
Dans le cadre d'un enseignement par ordinateur (où les connaissances sont transmises directement par l'ordinateur)	1	2	3	4	0
Pour un autre genre de travail	1	2	3	4	0

Espace réservé

62. Combien d'étudiants, à votre connaissance, ont eu recours au Service de l'informatique pour les fins énumérées à la question précédente? (Il s'agit toujours de la session précédant celle-ci.) ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Entre 1 et 9% des étudiants(es)	1
Entre 10 et 19% des étudiants(es)	2
Entre 20 et 29% des étudiants(es)	3
Entre 30 et 39% des étudiants(es)	4
Entre 40 et 49% des étudiants(es)	5
Entre 50 et 59% des étudiants(es)	6
Entre 60 et 69% des étudiants(es)	7
Entre 70 et 79% des étudiants(es)	8
80% et plus des étudiants(es)	9
Sans réponse	0

37

Espac
réser

SECTION C

- QUESTIONS FINALES

63. Au cours du questionnaire qui s'achève, nous vous avons interrogé(e) à quelques reprises sur ce que vous avez pu faire ou observer "au cours de la session précédant celle-ci". Veuillez maintenant dire dans quelle mesure cette session-là correspondait ou ressemblait aux autres sessions. ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Aucune ressemblance	1
Peu de ressemblance	2
Pas mal de ressemblance	3
Beaucoup de ressemblance	4
Je ne travaillais pas au collège au cours de la session précédente	5
Je ne sais pas	6
Sans réponse	0

64. Combien de jours se sont écoulés depuis que vous avez ce questionnaire en main?
ENCERCLER UN SEUL NUMERO.

Moins d'une journée	1
1 à 3 jours	2
4 à 6 jours	3
7 à 13 jours	4
14 à 20 jours	5
21 à 27 jours	6
4 semaines ou plus	7
Sans réponse	0

COMMENTAIRES LIBRES

65. Le questionnaire que vous achevez de remplir s'intéresse d'une façon particulière aux relations entre les ressources didactiques d'une part et les pratiques pédagogiques d'autre part. Nous sommes conscients que les questions auxquelles vous avez répondu jusqu'à maintenant ne vous ont pas permis d'exprimer tout ce que vous pouvez avoir à dire sur ce thème. Aussi nous vous invitons à rédiger des commentaires libres à ce sujet.

Voici un canevas de quelques questions à partir desquelles vous pourriez développer vos points de vues. Inutile de préciser que ces questions ne sont là qu'à titre d'illustrations et qu'il vous est loisible d'introduire d'autres perspectives que celles qui sont suggérées ici.

- Idéalement, jusqu'où devrait aller l'interaction entre les préposés aux ressources (bibliothèque, audiovisuel, recherche et expérimentation, informatique) d'une part, les étudiants et les professeurs d'autre part?

- A votre avis, quels sont les facteurs favorables et défavorables à une intégration et une interaction ressources ⟷ pratiques pédagogiques?

- Dans votre collège, avez-vous pu observer si l'introduction de nouvelles ressources didactiques avait un impact sur les pratiques pédagogiques? A l'inverse, avez-vous pu déceler l'impact de nouvelles pratiques pédagogiques sur l'utilisation des ressources didactiques? Pourriez-vous fournir des exemples concrets dans un cas comme dans l'autre?

- Sur le thème de l'adéquation des ressources et de leur impact dans le milieu et sur la pédagogie qu'auriez-vous à dire? Les ressources existantes sont-elles adéquatement utilisées selon vous? Quels rapports établiriez-vous entre services offerts par les préposés aux ressources et services demandés par les usagers? Comment vous situeriez-vous par rapport à une alternative du genre: consolidation de services actuellement disponibles versus développement de nouveaux services?

- Y a-t-il des problèmes importants que le questionnaire ne touche pas?

Veuillez maintenant glisser ce questionnaire dans l'enveloppe-réponse ci-jointe et recevoir nos SINCERES REMERCIEMENTS.

Diffusé par le Service général des communications du ministère de l'Éducation
15-3144

Ressources et pratiques pédagogiques

version abrégée

Rapport final
d'une recherche réalisée
dans un ensemble de collèges du Québec
au printemps de 1978

E D U Q 8170001 C

RESSOURCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Rapport final
d'une recherche réalisée
dans un ensemble de collèges du Québec
au printemps de 1978.

Version abrégée

Cette recherche, réalisée par un comité pluridisciplinaire, pour la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des cégeps, a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique (PROSIP).

Février 1980

Il est possible d'obtenir
des exemplaires supplémentaires
de cette publication
en s'adressant à
madame Louise Des Trois Maisons
ou monsieur Gilles St-Pierre

Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'enseignement collégial
Service des programmes
Edifice "G"
19ième étage
1035, rue de la Chevrotière
Québec
G1R 5A5

Tél.: (418) 653-3057

Dépôt légal – premier trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

	Avant-propos	5
	Présentation	8
I	**Caractéristiques des répondants**	11
II	**Les méthodes et formules pédagogiques**	15
III	**Lecture, documentation écrite et pédagogie**	25
IV	**Audiovisuel et pédagogie**	37
V	**Besoins des étudiants et aide qu'ils reçoivent**	45
VI	**Perfectionnement et aide pédagogique aux professeurs**	53
VII	**Informatique et pédagogie**	65
VIII	**Les ressources et leurs usagers**	
IX	**Prolongements possibles de notre recherche**	75
	Eléments de bibliographie	80

AVANT-PROPOS

Les objectifs poursuivis par les promoteurs de ce projet de recherche étaient très vastes, la réalité à saisir était presque fuyante sous son innombrable diversité, les personnes à interroger au cours de l'enquête ou à rassembler pour mener cette enquête et en soutirer les résultats étaient également très nombreuses et différentes. En somme c'était un projet ambitieux, ou plutôt généreux.

Et cette "générosité" est palpable tout au long de chaque phase de la réalisation du projet: lors de la définition des objectifs, au sein de la Commission des directeurs des services pédagogiques, pendant l'année 1976; ensuite quand il s'est agi de constituer le comité de coordination, qui est devenu, à son tour, l'âme du projet. Le nombre et la variété des collèges participants, publics et privés, l'accréditation du projet par les instances du ministère, la collaboration des responsables locaux de chaque collège, la participation du CADRE: autant de facettes de cette immense entreprise de concertation qui n'a été rendue possible qu'en misant sur la "générosité" des artisans du réseau.

De fait, les résultats de l'opération sont du même style: les données recueillies sont immenses et elles recèlent des mines de renseignements; les commentaires et analyses que ces données appellent peuvent déjà dessiner de nombreux programmes de travail pour les collèges aussi bien que pour le réseau. Aussi s'imposait-il de publier, en plus d'une version intégrale de ce rapport volumineux, une version abrégée, plus aisément abordable, et au tirage relativement élevé, afin de multiplier les promesses contenues dans le projet.

Je crois donc qu'il faut souligner avec éclat la réalisation d'un tel objectif, fondé sur la largeur de vue des participants autant que sur la convergence d'esprit de tant d'instances et de tant de personnes.

L'on notera également combien les auteurs du rapport ont privilégié une approche "pédagogique" des données recueillies. Ils ont nettement voulu dépasser le simple constat des diverses situations; par ailleurs, ils ne se sont pas bornés à redire par écrit ce que les résultats bruts nous donnaient déjà en chiffres et pourcentages. Tout en respectant les limites que leur imposaient les données, ils ont tenu quand même à fournir des pistes de fond crédibles pour aller plus avant dans l'analyse de telle ou telle donnée.

En somme, ils se sont préoccupés des retombées d'une telle recherche, et ils proposent des jalons aux initiatives qui pourraient surgir du milieu. Il y a là un souci marqué de se rapprocher du vécu, qui vient, entre autres sources, de la prise en mains du projet par des intervenants du milieu lui-même.

A la fin de cette entreprise, nous ne disposons pas, bien sûr, d'une mosaïque complète des interrelations entre les pratiques pédagogiques des collèges et leurs ressources didactiques. Nous avons, cependant, plusieurs instantanés, parfois embrouillés ou sur-exposés, mais dont la succession et l'ordonnance dessinent déjà un mouvement, un élan. Bien plus, les auteurs du rapport ont réussi à "faire parler" le milieu, et de ce scénario se dégagent des convergences ou des "solitudes" parallèles. Compte tenu du corridor étroit à l'intérieur duquel devait procéder l'enquête, pour que le projet ne soit pas récupéré par quelque chapelle et transformé en étendard, ça n'aura pas été un mince mérite de cette recherche d'avoir ainsi réussi à filmer la vie pédagogique des collèges.

Le président de la
Commission des directeurs
des services pédagogiques,

Pierre Leduc

REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier d'une façon toute spéciale:

Les étudiants, professeurs et préposés aux ressources qui, en acceptant de répondre à nos questionnaires, ont rendu possible la recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques.

Les responsables locaux de la recherche dont l'action et les interventions dans les dix-huit collèges où a été menée l'enquête ont contribué pour beaucoup à son succès. Voici les noms de ces responsables:

1. Collège d'Alma
M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pédagogiques

2. Collège André-Grasset
M. André Lapré, adjoint au directeur des services pédagogiques

3. Collège de Chicoutimi
M. André R. Bouchard, coordonnateur de l'audiovisuel

4. Campus de Drummondville
M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)

5. Collège Édouard-Montpetit
M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques

6. Collège de la Gaspésie
M. William McNeil, adjoint au directeur des services pédagogiques

7. Collège de Jonquière
M. André Tremblay, responsable du centre des ressources éducatives

8. Collège Lionel-Groulx
M. Jean Francoeur, adjoint au directeur des services pédagogiques (enseignement)

9. Collège Marie-Victorin
M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques

10. Collège Mérici
S. Marguerite Chénard, directrice des services pédagogiques

11. Campus Mingan
M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel

12. Campus Notre-Dame-de-Foy
M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel

13. Collège de Saint-Félicien
M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation

14. Séminaire de Saint-Georges
M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques

15. Collège de Saint-Jérôme
M. Claude Riendeau, coordonnateu de la bibliothèque

16. Collège de Shawinigan
M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pédagogiques

17. Séminaire de Sherbrooke
M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques

18. Collège de Victoriaville
M. Robert Isabelle, directeur des services pédagogiques

MEMBRES DU COMITÉ DE LA RECHERCHE

Les personnes suivantes ont contribué à la mise au point du rapport final:

M. Gaston Boulanger,
directeur des services pédagogiques,
Collège de Rosemont,
président du comité

M. Laval Bolduc,
directeur des services pédagogiques, Séminaire de Saint-Georges

M. Marcel Denommé,
adjoint au D.S.P. (programmes),
Collège Lionel-Groulx

M. Jean Lortie,
directeur des services auxiliaires à l'enseignement,
Collège Ahuntsic

M. Bernard Morin,
coordonnateur du service de recherche et d'expérimentation,
Collège de Saint-Jérôme

Mme Lise Wilson,
bibliothécaire,
Collège de Maisonneuve

M. Paul-Émile Gingras,
directeur du service étude et recherche au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.)

M. Louis Gadbois,
agent de recherche, C.A.D.R.E.

M. Jacques Laliberté,
agent de recherche, C.A.D.R.E., agent de recherche du comité et rédacteur du rapport

Ont aussi participé aux travaux du comité à un moment donné ou l'autre:

M. Wilfrid Gariépy,
directeur des services pédagogiques, Collège Bois-de-Boulogne

M. Claude Laberge,
directeur des services pédagogiques, Séminaire de Sherbrooke

M. Denis Lefebvre,
adjoint, division de la recherche et des moyens didactiques,
Collège de Rosemont

M. Claude Riendeau,
secrétaire général,
Collège de Saint-Jérôme
(coordonnateur de la bibliothèque au moment de sa participation aux travaux du comité)

M. Gilles Perreault,
directeur général, Collège Saint-Jean-sur-Richelieu
qui a présidé aux travaux du comité de coordination durant toute la première phase de la recherche, soit durant la période allant de l'automne 1976 à février 1978. Il était alors directeur des services pédagogiques de son collège.

Ont aussi contribué à la réalisation de la recherche

M. Serge Normand de la firme SOCAME qui s'est occupé du traitement par informatique des réponses aux questionnaires et a joué le rôle de consultant externe sur plusieurs points d'ordre méthodologique.

M. Clément Dassa, professeur à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, pour ses conseils et en particulier pour sa contribution à l'établissement du plan d'échantillonnage utilisé dans cette recherche.

Le personnel du centre de documentation du C.A.D.R.E. et en particulier M. Jean-Luc Roy pour les suggestions bibliographiques et les pertinents commentaires tout au long de la recherche.

Le personnel du secrétariat central et de l'imprimerie du C.A.D.R.E., qui, sous la direction de MM. Richard Lebel et Serge Charbonneau, a fourni, tout au long de la recherche, d'excellents services de dactylographie, d'impression et d'expédition des nombreux documents produits. Il convient de souligner tout spécialement la somme et la qualité du travail accompli par Mesdames Francine Déry et Claudette Moreau qui ont dactylographié tous les textes, y compris les deux versions du rapport final.

PRÉSENTATION

Au cours du printemps de 1978, une enquête était menée dans dix-huit collèges du Québec. Un ensemble de 4 374 étudiants, 395 professeurs et 133 préposés aux ressources répondaient à des questionnaires portant sur le thème "ressources et pratiques pédagogiques".

La recherche, réalisée pour le compte de la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des cégeps, poursuivait trois objectifs majeurs:

1° inventorier et analyser les diverses pratiques d'utilisation de ressources dites de soutien à la pédagogie;

2° dégager des éléments d'interaction entre les pratiques d'utilisation de ces ressources et l'évolution de la pédagogie dans les collèges du Québec;

3° identifier des éléments de politiques propres à favoriser l'innovation et le développement pédagogique dans les collèges.

Les ressources mises en cause dans la recherche étaient les suivantes: la bibliothèque, l'audiovisuel, la recherche et expérimentation, l'imprimerie-photocopie et l'informatique dans leurs relations avec l'enseignement et l'apprentissage. Le terme "ressources" désignait aussi bien les ressources humaines que les ressources techniques et didactiques. On a également tenu compte d'un certain nombre d'activités de soutien à la pédagogie telles des activités d'information, d'animation, de documentation ou de perfectionnement.

Dans l'esprit des promoteurs et des responsables de la recherche, c'est surtout l'aspect *qualitatif* de l'utilisation des ressources qui importait: il s'agissait surtout d'essayer de déterminer jusqu'à quel point, de quelles manières et pour quelles fins les ressources inventoriées sont utilisées.

Au terme de ses travaux, le comité de coordination de la recherche est en mesure de présenter dans son rapport final:

1° ***une foule de données statistiques qui permettent de cerner plusieurs éléments significatifs du vécu pédagogique d'un groupe important de collèges du Québec.***
Ces données sont présentées sous une série de thèmes unificateurs ou intégrateurs: les méthodes ou formules pédagogiques que les étudiants préfèrent et que les professeurs utilisent le plus; la lecture, l'utilisation de la documentation écrite et de la bibliothèque par les étudiants et par les professeurs; l'audiovisuel et la pédagogie; l'informatique et la pédagogie; les besoins des étudiants au plan pédagogique; l'aide pédagogique aux professeurs et leur perfectionnement pédagogique; les ressources et leurs usagers, notamment l'implication des étudiants et des professeurs dans l'orientation et l'organisation des différents secteurs de ressources didactiques;

2° ***des commentaires qui visent à donner du relief aux données statistiques et à présenter celles-ci dans un éclairage propre à faciliter leur interprétation;*** il s'agit parfois de précisions qui permettent de mieux comprendre la signification et la portée de certains résultats; parfois de réactions des membres du comité de coordination devant les résultats: le caractère limité et parfois discutable de ces réactions n'échappe pas à leurs

auteurs qui les ont cependant formulées dans l'espoir qu'elles puissent servir d'utile amorce à la réflexion et à l'action des lecteurs et utilisateurs du rapport;

3° ***des suggestions à l'intention des personnes ou des groupes désireux de contribuer à une meilleure utilisation des ressources mises en cause par notre recherche et à un développement de la pédagogie dans les collèges du Québec.***

Le document que vous vous apprêtez à lire ne présente que *l'essentiel* des constatations se dégageant de la recherche sur les ressources et pratiques pédagogiques. Les lecteurs intéressés à une information plus complète pourront se référer à la *version intégrale* du rapport final dans laquelle se retrouvent notamment:

— des précisions supplémentaires sur l'historique, les objectifs et l'organisation de la recherche;

— des informations sur l'échantillonnage et la méthodologie;

— une présentation beaucoup plus détaillée des caractéristiques des répondants et des résultats de la recherche avec un grand nombre de tableaux qui viennent étayer ou concrétiser le texte descriptif;

— la reproduction des instruments qui ont servi à la cueillette des données: les trois questionnaires, les textes d'accompagnement et les lettres de relance.

En préparant notre *version abrégée*, nous avons eu constamment le souci de concilier deux préoccupations: rédiger un document qui ne soit pas trop volumineux, ni trop technique ou aride mais également fournir au lecteur suffisamment d'éléments d'information et de réflexion pour qu'il ait une idée assez juste des résultats d'une recherche dont nous espérons qu'elle connaîtra des prolongements dans les collèges du Québec.

Le comité de coordination de la recherche

I - CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS

La recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques s'est faite au printemps de 1978 dans dix-huit collèges du Québec. Pour vous aider à situer et à interpréter les faits que nous exposons dans ce rapport et les commentaires ou suggestions que nous formulons, nous vous présentons de façon succinte *les principales caractéristiques* des:

18 collèges où a été menée notre enquête
4 374 étudiants
395 professeurs
133 préposés aux ressources
qui ont rempli des questionnaires spécifiquement conçus pour les fins de la recherche.

Nous donnerons à notre présentation l'allure d'une fiche signalétique.

LES 18 COLLÈGES

Identification:

La recherche a été réalisée dans les collèges ou campus:
d'ALMA
ANDRÉ-GRASSET
de CHICOUTIMI
de DRUMMONDVILLE
ÉDOUARD-MONTPETIT
de la GASPÉSIE
de JONQUIÈRE
LIONEL-GROULX
MARIE-VICTORIN
MÉRICI
MINGAN
NOTRE-DAME-DE-FOY
de SAINT-FÉLICIEN
de SAINT-GEORGES
de SAINT-JÉRÔME
de SHAWINIGAN
de SHERBROOKE
de VICTORIAVILLE

Mode de sélection:

- les 18 collèges ont été choisis au hasard
- par un consultant externe, spécialiste en la matière
- suivant des techniques et procédures standardisées
- parmi un ensemble de 34 collèges "disponibles pour la recherche", c'est-à-dire des collèges *francophones* qui avaient officiellement accepté de faire partie, le cas échéant, de notre échantillon d'établissements.

Secteur d'appartenance:

- 12 cégeps
- 6 collèges privés

Taille:

- 8 collèges dont la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier était de 1 000 étudiants ou moins
- 12 collèges dont la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier était supérieure à 1 000 étudiants

Répartition enseignement général enseignement professionnel

● A la session d'hiver 1978, la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier de ces 18 collèges se répartissait comme suit:

- 14 125 étudiants au GÉNÉRAL (52.6%)
- 12 741 étudiants au PROFESSIONNEL (47.4%)

● Dans les cégeps la répartition était la suivante:

- 10 526 étudiants au GÉNÉRAL (47.6%)
- 11 624 étudiants au PROFESSIONNEL (52.5%)

● Dans les collèges privés, on comptait:

- 3 599 étudiants au GÉNÉRAL (76.3%)
- 1 117 étudiants au PROFESSIONNEL (23.7%)

LES 4 374 ÉTUDIANTS

Taux de répondants:

4 374 étudiants sur 6 745 qui ont été sollicités (64.8%)

Provenance:

3 335 venant des cégeps (76.8%)
1 010 venant des collèges privés (23.2%)
29 n'ont pas précisé le nom de leur collège

Age et sexe:

2 278 femmes (52.1%)
2 093 hommes (47.9%)
Age médian: 19.2 ans

Statut:

Etudiants à *temps complet* dans une proportion de 93% suivant leurs cours au collège le jour seulement (89.8%) et relevant de l'enseignement régulier (92%)

Répartition enseignement général enseignement professionnel

2 415 étudiants suivant des cours d'enseignement général (55.2%)
1 870 des cours d'enseignement professionnel (42.8%)
et se distribuant dans onze familles de programmes: sciences pures, sciences de la santé, sciences humaines, sciences de l'administration, arts, lettres, techniques physiques, techniques biologiques, techniques humaines, techniques de

l'administration, arts (programmes professionnels).

Nombre de sessions au collège

44.2% en étaient à leur première ou deuxième session
33.6% à leur troisième ou quatrième session
15.6% à leur cinquième ou sixième session
5.9% plus de six sessions

LES 395 PROFESSEURS

Taux de répondants:

On a traité et exploité 395 questionnaires sur les 864 qui avaient été expédiés (47.4%)*

Provenance:

277 venant des cégeps (70.1%)
118 venant des collèges privés (29.9%)

Age et sexe:

135 femmes (34.2%)
258 hommes (65.3%)
Age médian: 33.6 ans

Années d'expérience:

une année ou moins = 45 ou 11.4%
deux années ou trois = 40 ou 10.2%
quatre années ou cinq = 45 ou 11.4%
six à dix années = 104 ou 26.3%
onze à quinze années = 88 ou 22.3%
seize années ou plus = 71 ou 18%
Médiane = 8.7 années

Niveau de formation:

221 = diplôme universitaire de 1er cycle (55.9%)
102 = diplôme universitaire de 2e cycle (25.8%)
11 = diplôme universitaire de 3e cycle (2.8%)

Statut:

326 professeurs à plein temps (82.5%)
54 professeurs à temps partiel (13.7%)
13 professeurs à la leçon (3.3%)

Disciplines ou spécialités*

248 enseignant le français, la philosophie, les sciences, les mathématiques et autres *disciplines*
158 enseignant une ou plusieurs des *techniques* biologiques, physiques, humaines, administratives, etc.

LES 133 PRÉPOSÉS AUX RESSOURCES

Taux de répondants:

133 questionnaires ont été dépouillés et analysés sur les 228 qui avaient été expédiés (58.3%)

Provenance:

95 venant des cégeps (72%)
37 venant des collèges privés (28%)

Tâche ou fonction principale

61 techniciens (45.9%)
23 professionnels (17.3%)
24 professionnels responsables d'un service (18.0%)
16 cadres (12%)

Service ou secteur d'activité*

Bibliothèque = 52 (39.1%)
Audiovidéothèque ou médiathèque = 10 (7.5%)
Service audiovisuel = 33 (24.8%)
Recherche et expérimentation = 12 (9%)
Informatique = 8 (6%)
Documentation pédagogique = 5 (3.8%)
Perfectionnement pédagogique = 8 (6%)
Centre intégré de média ou de ressources = 8 (6%)

Années d'expérience dans la fonction

Une année ou moins: 19 (14.3%)
Deux ou trois années: 38 (28.5%)
Quatre ou cinq années: 22 (16.5%)
Six à dix années: 40 (30.1%)
Onze à quinze années: 10 (7.5%)
Seize années ou plus: 2 (1.5%)
Médiane: 4.7 années

Age et sexe:

50 femmes (37.6%)
83 hommes (62.4%)
Age médian = 32 ans

Niveau de formation:

Diplôme universitaire de 1er cycle: 40 (30.1%)
Diplôme universitaire de 2e cycle: 28 (21.1%)
Diplôme universitaire de 3e cycle: 1 (0.8%)
D.E.C. professionnel: 37 (27.8%)

* **En fait nous avons reçu les réponses de 402 professeurs (48.2%) mais n'avons retenu que les 395 questionnaires portant une identification du collège où enseignaient les répondants.**

* **Chaque professeur avait la possibilité d'indiquer plus d'une discipline ou spécialité d'enseignement.**

* **Les préposés avaient la possibilité d'indiquer plus d'un service ou secteur d'activité.**

COMMENTAIRES

Dans la version intégrale de notre rapport final, nous décrivons certaines autres caractéristiques de nos répondants, nous analysons plusieurs des données présentées ici sous forme schématique, et nous formulons quelques commentaires sur la portée des résultats obtenus dans le cadre de notre enquête.

Les constatations que nous faisons et les conclusions auxquelles nous parvenons sont valables pour le groupe des 18 collèges participants. Les résultats pourraient à la rigueur être représentatifs des 34 collèges "disponibles" au moment où nous avons mené notre enquête. Nous ne prétendons pas cependant qu'ils sont un reflet fidèle de la réalité vécue *dans tout le réseau des collèges*. C'est pourquoi, dans le chapitre consacré aux "prolongements possibles" de notre recherche, nous faisons ressortir l'intérêt que présenterait la tenue d'une enquête analogue à la nôtre dans certaines catégories de collèges insuffisamment représentés dans notre échantillon.

II - LES MÉTHODES ET FORMULES PÉDAGOGIQUES

Par le truchement de nos questionnaires nous avons cherché à savoir quelle importance les étudiants accordent à différents moyens d'apprendre, quelles sont les méthodes, situations ou formules pédagogiques qu'ils préfèrent le plus. Nous avons également essayé de déterminer quelle place ces mêmes méthodes ou formules pédagogiques occupent dans l'enseignement de leurs professeurs. Les résultats de notre enquête permettent de jeter un certain éclairage sur ces sujets. Nous ramènerons l'essentiel de nos constatations à quatre affirmations de base que nous allons expliciter et commenter.

1. Les étudiants éprouvent beaucoup d'attrait pour une pédagogie concrète, supposant de leur part une implication active et les engageant dans une expérience de vie.

Qu'on se réfère à l'importance accordée à différents moyens d'apprendre ou aux préférences exprimées en regard des méthodes ou formules pédagogiques, on se rend compte que les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire réservent une place de choix aux stages, aux ateliers et laboratoires, aux expériences de travail en relation avec les études.

● Les *expériences de travail en relation avec les études* se classent au premier rang parmi une dizaine de moyens d'apprendre sur lesquels les étudiants étaient invités à se prononcer.

— En effet, 3 899 étudiants (89.1% et 93.2% ajusté*) ont dit accorder au moins *pas mal d'importance* à de telles expériences comme moyens d'apprendre, 1 878 d'entre eux leur conférant même *une très grande importance*.

● Pour ce qui est des *stages* et des *ateliers* ou *laboratoires*, les étudiants avaient deux occasions de formuler un point de vue à leur sujet: 1° en disant quelle importance ils leur accordent comme moyens d'apprendre; 2° en les situant parmi une dizaine de méthodes ou formules pédagogiques à propos desquelles ils devaient exprimer leurs préférences. Si on se réfère aux réponses de l'ensemble des étudiants, on obtient les résultats suivants:

	Leur accordent au moins pas mal d'importance comme moyens d'apprendre			Les classent parmi les méthodes ou formules qu'ils préfèrent le plus		
	N	%	Rang	N	% ajusté	Rang
Ateliers ou laboratoires d'enseignement	**3344**	**76.4**	**3e**	**2030**	**46.6**	**4e**
Stages	**3214**	**73.5**	**5e**	**2247**	**51.6**	**2e**

● Bien entendu, on observe des différences importantes quand on analyse les résultats en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants. Les étudiants de techniques physiques, de sciences de la santé, de sciences pures et de techniques biologiques manifestent beaucoup plus d'engouement pour les ateliers ou laboratoires que les étudiants de lettres, de sciences humaines et de sciences administratives. De même, les étudiants du professionnel témoignent d'une propension plus accentuée pour les stages que les étudiants inscrits dans des programmes

* **Le pourcentage *ajusté* est celui que l'on obtient quand on ne tient pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse". Il est donc calculé en prenant comme base seulement ceux qui ont *effectivement* répondu à la question et fourni des précisions.**

d'enseignement général*. Remarquons que, tant pour les ateliers ou laboratoires que pour les stages, les différences sont plus significatives, beaucoup plus grandes, quand on examine *les préférences* des répondants pour certaines méthodes ou formules pédagogiques.

— Ainsi les *ateliers ou laboratoires* sont l'objet d'une préférence marquée des étudiants de techniques physiques (76.5%), de sciences de la santé (62.1%) et de sciences pures (60.8%) par opposition à ceux de lettres (29.5%), de sciences humaines (29.7%) et de sciences administratives (33.9%).

— De même *les stages* sont davantage valorisés par les étudiants de techniques biologiques (86.7%) et de techniques humaines (82.3%) que par ceux de sciences pures (29.5%), sciences administratives (35.6%) et sciences de la santé (37.1%).

— Il s'agit là des oppositions les plus frappantes dans les résultats que nous avons analysés. Quand il s'agissait d'exprimer l'importance (faut-il comprendre "importance *théorique*"?) qu'ils accordent aux ateliers, laboratoires et stages les écarts sont nettement moins prononcés.

COMMENTAIRES

● Les étudiants manifestent donc, nous semble-t-il, une propension très nette pour le pratique, le vécu, l'expérientiel. Tout se passe comme si l'on appréciait d'une façon particulière ce qui prend une tournure concrète, dépasse le plan strictement notionnel et engage la personne dans une démarche qui est en soi une expérience de vie ou établit une sorte de relation sensorielle avec les réalités à connaître; on aimerait le contact direct avec les êtres et les choses, l'expérimentation des effets d'une action sur le réel.

● Cette tendance peut facilement devenir ambivalente: d'une part (et c'est là un aspect positif) on peut y voir une revendication en faveur d'une pédagogie moins livresque, plus ouverte, en prise sur le monde; d'autre part, ce peut aussi être l'expression de difficultés réelles à maîtriser ce qui est abstrait, à fonctionner dans l'univers de la logique formelle*. ***Comment s'assurer par exemple que les travaux en laboratoires dépassent le stade des simples manipulations et que les étudiants accèdent à une compréhension des principes en cause?*** Dans les programmes d'enseignement professionnel en particulier, il arrive généralement que se juxtaposent dans une même journée des cours d'allure très concrète et d'autres d'orientation très théorique. Comment se fait la conciliation des uns et des autres dans l'esprit des étudiants? Comment assurer une intégration harmonieuse du concret et de l'abstrait?

● Loin de nous de vouloir trancher pareille question. Qu'il nous suffise de noter que ***nous rejoignons par là des thèmes comme ceux de la formation fondamentale, des différentes phases à travers lesquelles se développe une***

* **Comment s'en surprendre puisqu'ils ont l'occasion de *vivre* des stages, ce qui n'est habituellement pas le cas pour les étudiants de l'enseignement général?**

* **Voir à ce sujet: Desautels, Pierre. *La pensée formelle*. Montréal, Collège de Rosemont, 1978, 121 p.**

personne, de l'équilibre des types de cours qui composent les programmes d'étude au niveau collégial, de la transférabilité des acquis d'une matière à une autre, tous thèmes qui font l'objet de préoccupations sérieuses voire de recherches précises dans le réseau des collèges...

● La faveur que connaissent *les stages* même chez les étudiants du général vaut d'être signalée. Sans doute quand ils se prononcent sur l'importance qu'ils accordent à une série de moyens d'apprendre les répondants peuvent-ils exprimer une opinion toute théorique et l'on a pu voir que ce sont les étudiants ayant expérimenté la formule, c'est-à-dire ceux inscrits dans des programmes de l'enseignement professionnel, qui affichent les préférences les plus nettes à son égard. Toutefois, quand on étudie l'ordre dans lequel chaque famille de programmes classe les 12 méthodes ou formules proposées dans le questionnaire, on constate que trois d'entre elles mettent les stages au premier rang de leurs préférences, une au 2e rang, trois au 3e rang (dont deux familles appartenant à l'enseignement général) deux au 4e rang, une au 5e rang et une au 6e rang. C'est la preuve que le stage exerce un attrait indéniable sur une forte proportion d'étudiants.

● Par là s'expriment, selon nous, des préoccupations qui pourraient être l'ordre de *l'orientation professionnelle.* ***Nombre d'étudiants seraient désireux de se familiariser le plus rapidement possible avec ce que sera ou ce que pourrait être leur univers de travail. On chercherait à apprivoiser l'inconnu, à atténuer une certaine insécurité face à l'avenir, à mettre à l'épreuve ses choix et ses tendances.***

● «A mon avis, on devrait consacrer du temps dans un horaire de 5 jours aux stages et toutes autres pratiques pédagogiques possibles afin d'aider l'étudiant à se familiariser avec la profession dont il a envie. Personnellement, je crois que cette suggestion est d'une grande importance, se mettre en contact avec notre profession future. On peut voir immédiatement si cela nous va ou non, sinon, il sera trop tard pour tout recommencer.»

Ce commentaire libre d'un étudiant traduit peut-être une inquiétude partagée par plusieurs...

2. Durant les cours, les étudiants veulent intervenir, participer, maîtriser le rythme de communication avec le professeur.

L'enseignement magistral, défini comme un exposé du professeur durant tout le cours sans intervention des étudiants, vient en dernier dans les préférences exprimées par nos répondants, tandis que *l'exposé informel*, décrit comme un exposé du professeur accompagné de réactions ou d'interventions des étudiants sur le sujet de l'exposé, se trouve en tête de liste.

Méthode	Nombre d'étudiants qui ont choisi la méthode N	% ajusté	Rang
Exposé informel	**3126**	**71.8**	**1er**
Enseignement magistral	**611**	**14.0**	**12e**

COMMENTAIRES

● Le rejet massif de l'exposé magistral a de quoi faire réfléchir. Les répondants, en effet, étaient invités à exprimer *leurs préférences quand chacune des méthodes ou formules décrites est employée dans des "conditions idéales"* (toutes choses étant donc égales, toutes les chances étant données à chaque méthode). L'écart dans les suffrages recueillis par l'exposé informel comparativement à ceux qu'obtient l'enseignement magistral devient donc impressionnant. On peut y percevoir la volonté des étudiants d'être impliqués durant les cours, d'avoir la chance d'intervenir, d'exprimer leurs points de vue, de maîtriser le rythme de la communication avec le professeur, ne serait-ce que pour mieux capter et assimiler le message que celui-ci veut transmettre à travers son exposé.

● Il est intéressant de confronter les réponses des étudiants à celles des professeurs touchant ces deux méthodes ou formules pédagogiques. Invités à indiquer quelle part ils réservent dans leurs activités d'enseignement à l'enseignement magistral et à l'exposé informel, les professeurs ont répondu comme suit:

	Occupe une bonne, grande ou très grande part dans l'enseignement des professeurs N	%	Rang parmi les 12 méthodes ou formules
Exposé informel	**213**	**53.9**	**1er**
Enseignement magistral	**201**	**50.9**	**2e**

Par ailleurs, quand on s'attarde uniquement aux catégories "grande" + "très grande part", on remarque que c'est l'enseignement magistral qui obtient le plus haut score soit 32.4% des professeurs contre 23% pour ce qui est de l'exposé informel (3e rang).

Les professeurs de sciences et de mathématiques en particulier recourraient plus fréquemment que leurs collègues à l'enseignement magistral.

● Cette place que l'enseignement magistral prend dans les pratiques des professeurs appelle des commentaires. Le contraste est saisissant entre la défaveur que connaît la méthode auprès des étudiants (12e et dernier rang) et la part qu'elle occupe dans les activités des enseignants. Peut-être faut-il y voir une inadéquation flagrante entre les attentes des étudiants et la pédagogie à laquelle ils sont le plus souvent confrontés ou soumis?

● Cependant dans l'interprétation de ces données il faut tenir compte de plusieurs facteurs qui peuvent atténuer l'impression première provoquée par une telle disparité dans les résultats. *Le professeur devait se prononcer sur chacune des douze méthodes et formules tandis que l'étudiant exprimait ses préférences en choisissant un maximum de cinq méthodes.* Aurions-nous eu des résultats sensiblement différents si nous avions invité ce dernier à se prononcer lui aussi sur chacune des méthodes ou formules? Autrement dit, le dispositif de réponse, qui commandait à l'étudiant d'exclure au moins sept méthodes ou formules, peut-il être un élément d'explication de la différence observée entre les goûts des étudiants et le type de pédagogie privilégiée par les professeurs?

● Autre nuance: 51% des professeurs interrogés nous disent que l'enseignement magistral occupe "*au moins une bonne part*" dans leurs cours, expression qu'il ne faut pas assimiler à "*part exclusive*". L'exposé magistral peut être associé à d'autres méthodes et intervenir à point nommé pour répondre à un besoin précis d'information, trouvant ainsi une place adéquate dans une stratégie d'enseignement bien planifiée et efficace.

● D'un autre côté, à travers leurs réponses, ***les étudiants ont pu exprimer un rejet sans équivoque de l'exposé magistral si celui-ci devait être employé de façon quasi exclusive.***

● En tout cas, pareils facteurs ont pu jouer, si bien que sans nécessairement invalider le contraste signalé plus haut, ils nous inclinent à mettre quelques sourdines et devraient inciter tous ceux qui se préoccupent de la question à creuser davantage cette réalité avant de conclure de façon ferme à ce sujet...

3. Dans les 18 collèges où a été menée notre recherche, les formules qui visent à une individualisation de l'enseignement ou de l'apprentissage ne sont ni très répandues, ni très populaires.

Les attitudes des étudiants et des professeurs à l'endroit de l'enseignement modulaire, du tutorat, du travail indépendant et de l'enseignement programmé ou microgradué sont convergentes. Ces formules qui vont dans le sens d'une personnalisation ou d'une individualisation de l'enseignement ou de l'apprentissage, ne jouissent pas d'une grande faveur chez les étudiants et elles sont utilisées par une minorité de professeurs – comme le font bien ressortir les données suivantes:

	Étudiants qui expriment une préférence pour le...			Professeurs qui ne recourent JAMAIS au...	
	N	% ajusté	Rang (sur 12)	N	%
Tutorat	**785**	**18.0**	**8e**	**188**	**47.6**
Enseignement modulaire	**782**	**18.0**	**9e**	**227**	**57.5**
Enseignement programmé ou microgradué	**769**	**17.7**	**10e**	**241**	**61.0**
Travail indépendant	**985**	**22.6**	**7e**	**115**	**29.1**

Du côté des étudiants, on le voit bien, le nombre d'adeptes de ces formules ou méthodes varie très peu de l'une à l'autre. Pour ce qui est des professeurs, on comprend aisément que la proportion de répondants qui ne réservent aucune part dans leur enseignement au travail indépendant soit faible puisqu'on définissait celui-ci en ces termes: "à la demande du professeur, l'étudiant doit réaliser par lui-même un travail long: rédaction d'un texte, fabrication d'un objet, etc.". Il s'agit donc d'une méthode largement utilisée non seulement au niveau collégial, mais également au secondaire et au primaire. Cependant si on ne considère que le nombre de professeurs qui ont dit consacrer une grande voire une très grande place à ces formules dans leur enseignement, on s'aperçoit que les différences ne sont pas considérables.

	Professeurs qui accordent une grande ou très grande part dans leur enseignement à...	
	N	%
Enseignement modulaire	**31**	**7.8**
Tutorat	**42**	**10.7**
Enseignement programmé ou microgradué	**24**	**6.1**
Travail indépendant	**50**	**12.7**

Une analyse plus poussée des résultats nous a permis de préciser que les professeurs de sciences et mathématiques auraient recours plus fréquemment que leurs collègues à *l'enseignement modulaire;* les professeurs de techniques biologiques feraient plus de place au *tutorat,* tandis que les professeurs de français, de philosophie, de langues, de sciences humaines et de techniques humaines exploiteraient davantage que les autres la formule du *travail indépendant.*

COMMENTAIRES

● On peut s'étonner que les quatre méthodes ou formules dont nous venons de parler se retrouvent toutes parmi celles qui recueillent le moins de suffrages de la part des étudiants. Surtout qu'en réponse à une autre question les mêmes étudiants ont invoqué comme principale raison pour expliquer le peu de communication qu'ils ont avec des professeurs ou des préposés aux ressources le fait qu'ils préfèrent "travailler seuls". Comment interpréter cet apparent paradoxe?

— ***Problème de motivation*** face à des formules qui demandent plus d'effort?

— ***Problème de méthodologie:*** on se sent moins bien préparé à travailler par soi-même, de façon autonome? On n'a pas la même assurance quand on est confronté à des formules nouvelles? Peut-être aussi faut-il comprendre que "travailler seul" signifie travailler entre étudiants seulement et pas forcément de façon isolée et individualiste?

— ***Problème d'ignorance de ces méthodes?*** On peut poser comme hypothèse que nombre d'étudiants n'avaient jamais entendu parler de certaines de ces méthodes avant de remplir notre questionnaire. Cette explication est d'autant plus vraisemblable que les professeurs des collèges que fréquentent nos répondants réservent une très petite place à ces formules dans leur enseignement, comme nous l'avons montré.

— ***Expériences antérieures malheureuses?*** Dans quelques cas, cette raison a pu jouer comme en font foi plusieurs commentaires libres se rapportant à certaines méthodes, notamment l'audio-tutorat, où l'absence de contact humain avec le professeur a été déplorée et critiquée par plusieurs. Toutefois à côté de ces témoignages négatifs on a pu en relever d'autres beaucoup plus positifs sur ces mêmes formules. Les avis sont donc partagés.

— ***Déficience des ressources didactiques, plus particulièrement du matériel*** mis à la disposition des étudiants invités à vivre individuellement une expérience d'apprentissage?

● Quoi qu'il en soit, les faits que nous avons exposés nous incitent à formuler des interrogations d'une portée plus générale: sait-on *comment* les étudiants apprennent*? sait-on *ce qui les motive* à apprendre et ce qui les rebute? connaît-on les caractéristiques des étudiants à qui on s'adresse? a-t-on les moyens de les connaître? dans le contexte actuel, est-il possible de proposer des méthodes et formules qui tiennent compte de différents styles d'apprentissage? à quelles conditions pourrait-on tirer parti – sur une large échelle

* Voir. Tellier, Jean. *Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial.* St-Jérôme, Service de recherche pédagogique, 1979, 40 p.

– de travaux accomplis dans certains collèges du Québec sur les profils d'apprentissage des étudiants?**

● Force nous est de constater également que si le discours sur l'individualisation ou la personnalisation de l'enseignement a occupé une place de choix dans les débats publics, dans les grands rapports traitant d'éducation et dans les revues pédagogiques, il ne s'est pas traduit par une adoption généralisée de formules ou de méthodes qu'on peut considérer comme largement en accord avec l'intention visée. Ce qui devrait inciter à réfléchir non seulement sur les rapports entre théorie et pratique*, sur le degré de pénétration des idées à la mode mais aussi sur les facteurs de résistance au changement et l'impact des conditions de travail sur les tentatives de renouveau pédagogique.

**** Nous songeons en particulier aux travaux (1976) de Claude Lamontagne, alors à l'emploi du Collège André-Laurendeau, sur la *détermination du style d'apprentissage*.**

*** Comme chacun sait, les tenants de la conception organique de l'éducation ne conçoivent pas la personnalisation ou l'individualisation de l'enseignement ou de l'apprentissage dans les mêmes termes que les behavioristes...**

4. Les méthodes le plus fréquemment utilisées par les professeurs interrogés sont somme toute traditionnelles.

En effet, les quatre méthodes qui occupent le plus de place* dans l'enseignement du groupe de professeurs que nous avons interrogés sont dans l'ordre: l'exposé informel, l'enseignement magistral, les ateliers ou laboratoires, le travail d'équipe.

COMMENTAIRES

● De tels résultats tendent à confirmer que les pratiques innovatrices sont le fait d'une minorité. Quand on interroge des étudiants et des professeurs "choisis au hasard" on a une bonne idée des formules qui connaissent le plus de vogue dans les 18 collèges tout au moins où nous avons mené notre enquête. Les surprises ne sont pas nombreuses et sans doute n'y a-t-il pas lieu de s'en étonner, l'innovation étant généralement un phénomène marginal.

● Nous nous en voudrions de laisser croire par là que l'inédit ou la nouveauté est forcément un gage de progrès**. Comme l'exprime justement un professeur en commentaires libres: «Il est dangereux de laisser croire aux professeurs et aux étudiants, que l'utilisation de gadgets pédagogiques, signe de modernisme, donc signe d'un enseignement moderne, assure de façon immédiate une meilleure qualité de l'enseignement. A mon sens, la qualité de l'enseignement PASSE, si non seulement, en grande partie et en priorité par soi. Elle se manifeste par ses attitudes, sa confiance en ses étudiants et en ce qu'on fait».

*** Nous nous appuyons sur le nombre et le pourcentage de professeurs qui accordent au moins "une bonne part" aux méthodes en question.**

**** On lira avec profit la série d'articles de Pierre Angers sur les rapports entre tradition et innovation dans la revue *Relations*, septembre 1977, octobre 1977 et janvier 1978.**

● En fait, on aurait tort de conclure que la pédagogie dans les collèges du Québec n'a forcément pas évolué puisque les méthodes ou formules les plus en usage présentent un air connu et familier. *Formellement* il peut y avoir similitude mais qu'en est-il non seulement du contenu mais des types de communication qui s'établissent entre professeurs et étudiants? Il y a une distinction fondamentale à établir entre des méthodes ou formules pédagogiques et une stratégie ou un style d'enseignement. Dans notre rapport, il est simplement question des méthodes et formules. Or, c'est à travers l'agencement de plusieurs moyens, de diverses formules que se définit, que s'incarne un style ou une stratégie d'enseignement. Et, en définitive, charisme spécial mis à part, c'est le style ou la stratégie qui importe le plus. Il faudrait donc pousser plus loin l'investigation...

● Nos questions sur les méthodes et formules pédagogiques ne visaient qu'à dresser un *inventaire non normatif* à partir duquel une réflexion critique pourrait s'amorcer. La ***typologie des formules pédagogiques**** (1978) de Mme Michèle Tournier du Collège Maisonneuve serait un instrument extrêmement utile à tous ceux qui, individuellement ou en groupes, voudraient approfondir les enjeux des options méthodologiques qu'ils doivent quotidiennement prendre...

*** Tournier, Michèle. *Typologie des formules pédagogiques.* Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, mai 1978, 267 p.**

III - LECTURE, DOCUMENTATION ÉCRITE ET PÉDAGOGIE

Personne ne s'étonnera que dans notre recherche nous nous soyons intéressés à la lecture et à la documentation écrite. Bien qu'on assiste à une diversification croissante des moyens qui servent de soutiens ou de véhicules à la pédagogie, il tombe sous le sens que l'écrit continue de jouer un rôle prépondérant dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Aussi nous a-t-il paru indiqué d'interroger les étudiants et les professeurs sur le temps qu'ils consacrent à la lecture et le pourcentage de ces lectures qui ont un rapport direct avec les études ou l'enseignement. De même les avons-nous questionnés sur leur utilisation de la documentation écrite et, spécialement dans le cas des étudiants, sur leur fréquentation de la bibliothèque du collège.

La version intégrale de notre rapport final comporte une foule de statistiques que nous renonçons à synthétiser ici. Nous nous bornerons à donner du relief à quelques observations qui se dégagent de la masse de données analysées par nous. Nous ferons porter l'accent sur les résultats concernant les étudiants, en signalant cependant les points de vues, faits ou opinions, en provenance des professeurs* et des préposés aux ressources qui aident à situer ou à comprendre les réponses des étudiants.

* Dans la version intégrale de notre rapport, nous regroupons et isolons les résultats touchant le thème de "la lecture et les professeurs" et celui de la "documentation écrite et pédagogie des professeurs". Et nous exposons en détail les données que notre enquête a permis de recueillir sur ces deux thèmes.

LES ÉTUDIANTS ET LA LECTURE

1. En très grande majorité, les étudiants estiment qu'ils ne lisent pas suffisamment surtout, disent-ils, parce qu'ils manquent de temps.

● Au cours de la session précédant l'administration de notre questionnaire, les étudiants avaient, dans une proportion de 52.6% *(ajusté)*, consacré de 3 à 9 heures par semaine à la lecture*; 15.6% avaient lu durant moins de trois heures par semaine et 31.8% avaient consacré 10 heures et davantage par semaine à des activités de lecture.

● Le calcul de la médiane nous a donné les résultats suivants:

— les étudiants du général: 6.92 heures par semaine
— ceux du professionnel: 6.23 heures par semaine
— l'ensemble des répondants: 6.62 heures par semaine

Les cinq familles de programmes où les étudiants liraient le plus sont par ordre décroissant: lettres, sciences humaines, techniques biologiques, techniques humaines et sciences de la santé.

● Les étudiants estiment-ils qu'ils lisent suffisamment? En fait, 3 454 répondants (79%) trouvent qu'ils devraient lire davantage. Le manque de temps (78.9% des répondants) et le manque d'intérêt (32.9%) sont les raisons majeures invoquées par les étudiants pour expliquer cette situation.

— Dans tous les programmes, c'est le *manque de temps* qui est allégué par le plus grand nombre de répondants, les pourcentages atteignant 86.7% en sciences de la santé, 84.6% en techniques biologiques et 83.5% en lettres. Ce sont les étudiants de sciences administratives (73.3%) et de techniques physiques (73.9%) qui invoquent en moins grand nombre cette raison. Or, ce sont précisément les étudiants de ces deux familles de programmes qui mettent le plus de l'avant le *manque d'intérêt* comme facteur d'explication: 42.3% en sciences administratives et 39.5% en techniques physiques. Il s'agit également des deux familles de programmes où l'on consacre le moins d'heures par semaine à la lecture.

2. Dans les faits, les lectures des étudiants sont plutôt fonctionnelles, étant surtout commandées par leurs études. Quant aux centres d'intérêt, ils varient énormément suivant le sexe des répondants et les familles de programmes auxquelles ils appartiennent.

● Nous avions demandé aux étudiants de préciser dans quelle proportion (%) leurs lectures étaient faites strictement en fonction de leurs études, soit pour répondre à des exigences de leurs professeurs, soit pour satisfaire un besoin ou un désir personnel d'accroître ou d'approfondir leurs connaissances dans les disciplines ou spécialités figurant dans leur programme de formation.

— *Si on s'intéresse aux extrêmes*, on constate que pour 761 répondants (17.4%) la proportion de leurs lectures qui avaient un rapport direct avec leurs études s'établissait à *moins de 30%*; à l'opposé, pour 1 217 étudiants (27.8%) le pourcentage de leurs lectures qualifiées de "fonctionnelles" par nous était *supérieur à 80%*.

— *Pour ce qui est des tendances centrales*, le calcul de la médiane nous révèle que pour l'ensemble des étudiants celle-ci s'établit à 63.5%, les pourcentages étant respectivement de 62.8% pour les étudiants du général et de 64.7% pour ceux du professionnel. Les étudiants qui consacrent la plus forte proportion de leurs lectures à leurs études sont ceux de techniques biologiques (Médiane = 75%), sciences de la santé (70.8%) et sciences pures (68.9%).

* **Dans l'énoncé de la question, on parlait de "tout genre de lecture" et l'on précisait: "lectures pour vous divertir, lectures commandées par vos études, lectures pour vous informer, etc.".**

— En outre, d'autres analyses des résultats nous ont permis de constater que *plus l'étudiant a d'heures de cours et plus il consacre du temps à ses études, plus ses lectures sont en relation étroite avec ses études.*

● Invités à préciser les sujets sur lesquels ils cherchent surtout à se documenter ou à se renseigner "en dehors de leurs cours ou de leurs études", les étudiants ont établi la hiérarchie suivante:

1° la sexualité, la psychologie, la psychanalyse
2° la politique, l'économie, les problèmes sociaux
3° les voyages, pays et nations.

Par contre, les sujets qui susciteraient le moins d'intérêt chez les étudiants pris dans leur ensemble sont dans l'ordre (en allant du moins au plus):

1° la mécanique, l'électricité, l'électronique
2° l'astronomie, la physique, la biologie, la chimie
3° les philosophies, les religions, les doctrines et idées
4° les arts et les lettres.

— Cependant ce portrait général est assez trompeur puisque d'une famille de programmes à l'autre les centres d'intérêt varient énormément comme le montre bien le tableau reproduit à la page suivante. Un tel tableau peut se prêter à un grand nombre d'analyses. La version intégrale de notre rapport en comporte quelques-unes.

Ne prenons qu'un exemple à titre d'illustration: la sexualité, la psychologie et la psychanalyse viennent en tête de liste quand on s'intéresse aux réponses de l'ensemble des étudiants; cependant les pourcentages des étudiants de techniques humaines (79.8%), de sciences humaines (67%), de lettres (61.1%) et de techniques biologiques (57.5%) *qui disent chercher souvent ou très souvent* à se renseigner ou à se documenter sur ces sujets s'opposent de façon saisissante à ceux des étudiants de techniques physiques (28.3%) et de sciences pures (32.0%) qui ont la même attitude ou le même comportement. Nous pouvons mettre en évidence des contrastes analogues pour pratiquement tous les centres d'intérêt sur lesquels nos répondants se sont exprimés.

— *Quand on prend en considération le sexe des répondants,* on constate que:

a) il n'y a que deux séries de réalités à propos desquelles on n'observe pas de différences significatives entre hommes et femmes: 1° l'histoire, la géographie, la sociologie et l'anthropologie; 2° les philosophies, les religions, doctrines et idées;

b) on relève sept différences significatives* se répartissant comme suit:

— *les femmes* sont plus nombreuses à se renseigner souvent ou très souvent sur: 1° les arts et les lettres; 2° la sexualité, la psychologie, la psychanalyse; 3° les voyages, pays et nations; 4° le bricolage;

— *les hommes* sont plus nombreux à se comporter de même pour ce qui a trait à: 1° la mécanique, l'électricité, l'électronique; 2° l'astronomie, la physique, la biologie, la chimie, 3° la politique, l'économie et les problèmes sociaux.

* **Différences établies à l'aide du Chi carré.**

COMMENTAIRES

● Dans notre recherche, nous nous sommes surtout attardés, cela va de soi, à examiner ce qui concerne plus directement le domaine des ressources didactiques et des pratiques pédagogiques. Les questions que nous avons posées ont surtout porté sur des moyens et des outils mis à la disposition des étudiants *par les collèges* qu'ils fréquentent: les notes de cours, la documentation écrite et audiovisuelle, les ateliers et laboratoires, etc. Mais nous avons voulu introduire une autre dimension en incluant des réalités comme les grands organes de communication, les musées et les expériences de travail.

A l'heure où l'on parle tant d'éducation permanente et de société éducative, il nous paraissait normal et indispensable de bien signifier par nos questions elles-mêmes que l'étudiant se trouve en situation d'apprendre, de se former et de se développer constamment et partout, à travers tout ce qu'il vit dans son environnement scolaire et dans le contexte social plus large où il s'insère et dont il participe.

C'est ainsi que nous avons demandé aux étudiants de nous dire l'importance qu'ils accordent aux *mass media* comme moyens d'apprendre et que nous nous sommes intéressés à certains de leurs comportement et attitudes face à la radio, la télévision, la lecture d'une façon générale et la lecture des journaux en particulier.

Sujets sur lesquels les étudiants cherchent souvent ou très souvent à se documenter ou à se renseigner en dehors de leurs cours ou de leurs études

Répartition par familles de programmes

Sujets	Programmes Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Tech. biol.	Tech. phys.	Tech. hum.	Tech. adm.	Arts P.	TOTAL
Mécanique, électricité, électronique	174 (37.3)	58 (13.4)	55 (6.3)	38 (10.6)	9 (10.0)	10 (5.7)	31 (6.9)	269 (71.5)	11 (3.5)	57 (10.5)	2 (2.9)	714 (17.2)
Astronomie, physique, biologie, chimie	249 (53.7)	225 (51.7)	99 (11.4)	40 (11.2)	7 (7.9)	23 (13.3)	193 (43.0)	110 (29.3)	20 (6.3)	55 (10.1)	3 (4.3)	1024 (24.8)
Histoire, géographie, sociologie, anthrop.	105 (22.5)	98 (22.6)	505 (57.9)	102 (28.8)	29 (33.3)	80 (45.7)	78 (17.5)	67 (16.5)	113 (36.2)	113 (20.8)	27 (39.1)	1312 (31.8)
Arts et lettres	91 (19.7)	93 (21.6)	334 (38.6)	63 (17.8)	76 (84.4)	144 (81.4)	61 (13.8)	35 (9.4)	91 (28.9)	85 (15.9)	44 (63.8)	1117 (27.1)
Sexualité, psychologie, psychanalyse	149 (32.0)	188 (43.0)	584 (67.0)	156 (43.9)	46 (51.1)	107 (61.1)	258 (57.5)	106 (28.3)	253 (79.8)	257 (47.2)	31 (44.9)	2135 (51.5)
Politique, économie, problèmes sociaux	187 (40.2)	152 (35.0)	569 (65.3)	239 (66.6)	26 (29.2)	89 (50.9)	122 (27.4)	137 (36.2)	187 (59.4)	268 (49.1)	44 (62.9)	2020 (48.7)
Philosophie, religion, doctrines, idées	87 (18.8)	101 (23.3)	357 (40.9)	79 (22.3)	34 (37.8)	78 (44.1)	68 (15.3)	65 (17.5)	101 (32.5)	105 (19.4)	24 (34.8)	1099 (26.6)
Voyages, pays, nations	174 (37.8)	201 (46.1)	493 (56.7)	170 (47.9)	46 (51.7)	118 (67.4)	185 (41.5)	131 (35.4)	162 (51.1)	282 (52.0)	46 (65.7)	2008 (48.6)
Bricolage	135 (28.9)	126 (29.0)	254 (29.2)	106 (29.8)	51 (58.0)	56 (31.8)	186 (41.8)	209 (55.1)	156 (49.2)	227 (42.0)	32 (46.4)	1538 (37.1)

Note: Les chiffres inscrits dans les cellules de ce tableau indiquent: a) le nombre d'étudiants qui ont encerclé les mentions "souvent" ou "très souvent"; b) entre parenthèses, le pourcentage (ajusté) par rapport au nombre d'étudiants appartenant à cette famille qui ont répondu à la question. Par exemple: les 174 étudiants de sciences pures qui ont dit chercher *souvent* ou *très souvent* à se renseigner sur la mécanique, l'électricité ou l'électronique représentent 37.3% (ajusté) des étudiants de cette famille (N=467) qui se sont effectivement prononcés sur ce sujet. Ainsi de suite.

● C'est dire que ***plusieurs des statistiques présentées et analysées dans notre rapport pourraient contribuer à dégager certains traits du portrait socio-culturel des étudiants qui ont collaboré avec nous au cours de cette enquête.*** Dans cette version abrégée, nous ne faisons qu'évoquer rapidement cette facette de notre entreprise. Nous sommes loin de rapporter tout ce qui pourrait être digne d'intérêt.

Qu'il nous suffise donc de signaler qu'en plus des faits exposés ici, les personnes ou groupes intéressés au profil socio-culturel des cégepiens ou collégiens d'aujourd'hui trouveront dans la version intégrale de notre rapport des indications touchant:

1° *la lecture des journaux par les étudiants:* nombre de journaux lus régulièrement, fréquence de lecture d'un quotidien, articles ou rubriques intéressant le plus les étudiants dans l'ensemble ou suivant les familles de programmes;

2° *les personnes qui exercent une influence sur les lectures des étudiants;*

3° *les attitudes des étudiants face à la radio et à la télévision:* fréquence à laquelle ils écoutent les émissions de radio et de télévision, nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à de telles activités, types d'émissions qu'ils écoutent le plus fréquemment, centres d'intérêt suivant les familles de programmes*.

● Qu'on ne se méprenne pas cependant: les indications que nous fournissons jettent de la lumière sur une question qui est vaste et qui commanderait, à elle seule, une étude très poussée et suffisamment raffinée; les informations contenues dans notre rapport ne creusent évidemment pas les phénomènes et elles prennent une allure plutôt générale. Toutefois, mises en relation avec les résultats d'autres enquêtes, nous croyons qu'elles pourraient tout au moins servir d'éléments de référence ou de contrôle, venant confirmer ou nuancer des hypothèses ou des conclusions formulées ou établies dans des contextes de recherche différents du nôtre...

LES ÉTUDIANTS ET LA BIBLIOTHÈQUE DU COLLÈGE

3. Les étudiants fréquentent beaucoup la bibliothèque du collège. Ils s'y rendent surtout pour étudier et travailler ou pour consulter sur place la documentation nécessaire à leurs travaux. En règle générale, ils n'ont pas de difficulté à trouver cette documentation.

● A la question: «A quelle fréquence vous présentez-vous à la bibliothèque du collège?»

955	étudiants **(21.8%)**	répondent	«tous les jours»
1 081	**(24.7%)**		«3 ou 4 fois par semaine»
1 038	**(23.7%)**		«1 ou 2 fois par semaine»
512	**(11.7%)**		«1 ou 2 fois par mois»
179	**(4.1%)**		«1 ou 2 fois par année»
121	**(2.8%)**		«jamais»
408	**(9.3%)**		«je ne saurais dire»

Les étudiants du général s'y rendent beaucoup plus fréquemment que ceux du professionnel comme l'illustrent ces statistiques:

* **Les données recueillies sur ces réalités se trouvent colligées dans deux chapitres, consacrés l'un au thème "Documentation écrite et pédagogie", l'autre à celui d'"Audiovisuel et pédagogie".**

Étudiants du...	Se rendent à la bibliothèque du collège au moins 3 ou 4 fois par semaine	
	N	%
GÉNÉRAL	**1378**	**57.5**
PROFESSIONNEL	**615**	**35.1**
TOTAL	**1993**	**48.0**

● Invités à se prononcer sur une série de sept (7) motifs possibles de fréquenter la bibliothèque de leur collège, les étudiants ont établi la hiérarchie que voici:

Nombre d'étudiants qui se rendent souvent ou très souvent à la bibliothèque pour ce motif

Motif	N	% ajusté
1. La bibliothèque est pour moi un bon endroit pour étudier ou pour réaliser mes travaux (salle d'étude).	**2810**	**66.1**
2. Je viens consulter sur place la documentation nécessaire à mes travaux.	**2685**	**63.1**
3. La bibliothèque nous fournit les locaux dont nous avons besoin pour des travaux d'équipe.	**1724**	**42.1**
4. Je viens seulement emprunter la documentation dont j'ai besoin pour mes études ou pour meubler mes loisirs.	**1583**	**37.7**
5. Je viens prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues.	**901**	**21.3**
6. Entre deux cours, je me rends à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour me détendre.	**597**	**14.3**
7. Je réponds à une convocation ou à une invitation d'un de mes professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque.	**245**	**6.0**

— D'une famille de programmes à l'autre, on observe des différences d'accent. Ainsi pour ne donner que deux exemples: 1° les étudiants de sciences de la santé (82.5%), de sciences pures (76.8%) et de sciences administratives (72.9%) se servent beaucoup plus souvent de la bibliothèque comme d'un endroit pour étudier ou pour réaliser des travaux que ceux de techniques humaines (48.7%) et de lettres (55.6%); 2° les étudiants de lettres (51.1%), de techniques humaines (48.2%) et de sciences humaines (43.5%) se rendent plus souvent à la bibliothèque pour emprunter la documentation dont ils ont besoin pour leurs études ou pour meubler leurs loisirs que ceux de sciences pures (27.2%), de sciences administratives (31.4%) et de techniques physiques (32.1%).

● Dans une proportion de 66.3% *(ajusté)*, les étudiants disent n'avoir que rarement sinon pas du tout de difficulté à trouver au collège la documentation nécessaire à un travail proposé par l'un ou l'autre de leurs professeurs. Cependant les étudiants fréquentant les collèges les plus petits de notre échantillon éprouveraient plus souvent de difficulté que ceux des collèges plus populeux.

> 4. Parmi les documents utilisés ou consultés par les étudiants, une faible proportion seulement provient de la bibliothèque du collège. Dans leurs études ou leurs travaux scolaires, les étudiants font très peu souvent appel au personnel de la bibliothèque.

● Quand on s'intéresse à la provenance des écrits consultés ou lus par les étudiants, on constate que:

— pour 1 769 étudiants (42.4% *ajusté*) moins de 20% des écrits qu'ils avaient lus ou consultés au cours de la session précédente appartenaient à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège;

— pour 1 390 étudiants (33.3% *ajusté*) ce taux s'établissait à 50% et plus;

— le calcul de la médiane donne 27.2%;

— les pourcentages sont plus élevés chez les étudiants de l'enseignement général et chez ceux qui fréquentent les collèges comptant une population étudiante inférieure à 1 000 étudiants.

● Quand ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques du collège pour étudier ou approfondir une question, les étudiants d'une façon générale ne sollicitent *jamais* ou alors *rarement* les avis, commentaires et suggestions du personnel de la bibliothèque sur le sujet même de leur recherche mais ils sont plus nombreux à demander de l'aide pour trouver la documentation qui leur serait utile comme le montrent bien les données suivantes:

Etudiants qui ont répondu

	Jamais N et (%)	Rarement N et (%)	Souvent N et (%)	Très souvent N et (%)	Sans réponse N et (%)
Je demande à un membre du personnel de la bibliothèque de m'aider à trouver la documentation qui me serait utile	**1442 (33.0)**	**2029 (46.4)**	**652 (14.9)**	**131 (3.0)**	**120 (2.7)**
Je discute avec un membre du personnel du sujet de ma recherche et je sollicite ses avis, commentaires et suggestions	**2895 (66.2)**	**1100 (25.1)**	**202 (4.6)**	**45 (1.0)**	**132 (3.1)**

— De l'avis des préposés aux ressources, (N = 68 répondants pour 51.1% et 81.9% *ajusté*) c'est une *minorité* d'étudiants seulement qui discutent avec un membre du personnel du sujet de leur recherche et sollicitent ses avis, commentaires et suggestions. Les opinions sont plus partagées sur l'autre question: selon 41 préposés (46.6% *ajusté*) c'est une *minorité* d'étudiants qui demandent de l'aide pour trouver la documentation utile ou pertinente, tandis que pour 47 préposés (53.4%) c'est une *majorité* d'étudiants qui sollicitent pareille aide. Le point de vue des préposés vient donc corroborer les réponses des étudiants.

COMMENTAIRES

● Comme on vient de le voir, les étudiants se rendent très fréquemment à la bibliothèque du collège et, pour la très grande majorité d'entre eux, ils n'éprouvent que rarement ou pas du tout de difficulté à y trouver la documentation nécessaire à un travail proposé par l'un ou l'autre de leurs professeurs. Peut-être cela tient-il au fait que ceux-ci dans une proportion de 65% disent vérifier assez souvent ou même très souvent la disponibilité au collège de la documentation pertinente à un cours ou à un travail spécifique qu'ils proposent à leurs étudiants.

● On ne saurait en douter: ***pour une très forte proportion d'étudiants, la bibliothèque fait fonction de salle d'étude et d'endroit***

où l'on peut accomplir soit des travaux personnels, soit des travaux de groupe. Nous ne saurions dire si cela avait été prévu comme tel ou s'il s'agit d'une fonction qui s'est progressivement développée pour combler une carence de locaux de cette nature. Ce qui semble évident c'est que la bibliothèque se trouve presque constamment utilisée, qu'on y observe un va et vient quasi continuel, qu'elle est un lieu où l'on se regroupe spontanément pour discuter, pour travailler.

— Peut-être cela explique-t-il que dans les commentaires libres quelques-uns de nos répondants déplorent l'atmosphère qui y règne, atmosphère qui ne serait pas propice au travail surtout en raison du bruit et du manque de silence. Cette plainte toutefois ne nous est pas apparue généralisée. Il s'agirait plutôt, c'est du moins l'impression que nous en avons retirée, de cas particuliers, de situations nettement locales.

— Ajoutons que dans certains collèges, les responsables ont voulu changer l'image de la bibliothèque. Ils l'ont aménagée de manière à encourager une utilisation plus dynamique de la documentation et des locaux: aires où se retrouve concentrée la documentation propre à un programme, à une discipline ou à une spécialité; salles où peuvent se tenir des séminaires ou se réunir des équipes de travail. On a voulu ainsi démocratriser l'accès à la bibliothèque, faire de celle-ci une sorte de lieu ouvert, de laboratoire vivant propre à stimuler la réflexion, la recherche et les échanges de vues...

● Dans les commentaires libres des étudiants, nous avons cru nous rendre compte d'une chose: ***parmi les diverses ressources dites de soutien que le collège met à leur disposition c'est manifestement de la bibliothèque que le plus grand nombre d'étudiants peuvent parler en connaissance de cause. C'est à son sujet également qu'ils expriment le plus de satisfaction.*** Comment expliquer qu'ils fassent si peu appel à son personnel dans leurs travaux scolaires? A cela, nous proposerons quelques éléments d'interprétation qui, loin de prétendre épuiser la gamme des explications possibles, pourraient peut-être servir *d'amorce* à une réflexion qui examinerait plus en profondeur cet état de fait.

— A y regarder de près, les statistiques concernant le nombre d'étudiants qui demandent de l'aide à un membre du personnel de la bibliothèque pour trouver la documentation pertinente à leur travail n'ont pas de quoi nous étonner outre mesure. Dans la mesure où l'on sait se débrouiller en bibliothèque, on n'a pas à recourir *fréquemment* aux bons offices de son personnel. Notons que près des deux tiers des répondants font tout de même appel à l'occasion (fût-ce rarement) aux services du personnel pour trouver la documentation dont ils ont besoin...

— Qu'on ne discute pas plus souvent avec des membres du personnel de la bibliothèque du sujet de sa recheche, qu'on ne recherche pas les avis, commentaires et suggestions de ces préposés, cela peut tenir à plusieurs facteurs: a) on n'en sent pas le besoin, ayant à sa disposition, si cela s'avère nécessaire, plusieurs autres types d'interlocuteurs à qui s'adresser, notamment les camarades et les professeurs; b) on ne considère pas cette catégorie de personnel comme une ressource qui pourrait être utilisée à cette fin (conception qu'on se fait du *rôle* et des *fonctions* des bibliothécaires et bibliotechniciens); c) on a vécu de mauvaises expériences: dans des commentaires libres, des étudiants critiquent l'attitude de *certains* préposés qui ne seraient pas tellement accueillants quand on sollicite leur concours...

LES ÉTUDIANTS ET LA DOCUMENTATION ÉCRITE

5. La documentation écrite a une grande importance dans l'esprit des étudiants et dans leur vie scolaire. Les notes de cours et les manuels occupent une place de choix parmi les soutiens documentaires auxquels ils ont recours. D'une famille de programmes à l'autre, les accents varient quant aux sortes d'écrits les plus fréquemment utilisés et quant aux avantages que l'on dit retirer de la documentation écrite.

● Les résultats de notre enquête confirment sans équivoque possible la valeur primordiale de la documentation écrite comme ressource au service des activités d'enseignement et d'apprentissage. En témoigne notamment l'importance que les étudiants accordent aux notes de cours et au manuel d'enseignement comme moyens d'apprendre.

— Les notes de cours, en effet, viennent au deuxième rang dans une série de dix moyens d'apprendre et le manuel d'enseignement au quatrième rang. Ce sont aussi les soutiens documentaires que les étudiants avaient le plus souvent utilisés dans les lectures qu'ils avaient été amenés à faire en fonction de leurs études.

— Il semble bien, par ailleurs, que les notes de cours, les manuels-maisons, les recueils de textes polycopiés occupent une place éminente dans *tous* les programmes. D'une part, c'est à propos des notes de cours et des recueils de textes polycopiés qu'on relève le plus petit nombre de variations dans les réponses des étudiants analysées en fonction des familles de programmes auxquelles ces derniers appartiennent. D'autre part, interrogés sur l'importance qu'ils donnent dans la pratique de leur enseignement à trois moyens d'apprendre qui ressortissent à la catégorie des documents écrits, les professeurs ont classé ces moyens dans l'ordre suivant: 1° notes de cours ou manuel-maison; 2° documents de la bibliothèque; 3° manuel édité à l'extérieur du collège.

— Nous avons aussi demandé aux professeurs de nous dire s'il était nécessaire à leurs étudiants, pour effectuer leurs travaux et pour réussir, de faire des *lectures autres que celles d'un manuel ou de notes de cours*. A cela, 96 professeurs (24.3%) ont répondu que ce n'est pas nécessaire, 91 (23%) qu'il était impossible de généraliser. Quant à ceux qui ont fourni des précisions, le calcul de la médiane donne 1.58 heures par semaine.

● Si on s'intéresse à la *diversité des écrits utilisés* ou consultés par les étudiants, on constate que c'est dans les programmes de techniques humaines, de techniques biologiques et de sciences humaines qu'on trouve les pourcentages les plus élevés d'étudiants qui ont recouru souvent voire très souvent à une grande variété d'écrits; par contre c'est en techniques physiques et en techniques administratives que ces pourcentages sont les plus faibles.

● Quand on examine de près les *avantages que les étudiants disent retirer à utiliser la documentation écrite*, on se rend compte que:

— les étudiants, dans l'ensemble, placent très haut le fait de se donner petit à petit une *méthode de travail personnelle*: cet énoncé vient au 2e rang dans une liste de huit (8) avantages possibles, l'énoncé recevant le plus de suffrages étant ainsi formulé: «Je découvre par mes lectures un grand nombre de connaissances qui sont en relation avec mes études»;
— les étudiants de lettres, de techniques humaines et de techniques biologiques sont proportionnellement plus nombreux à affirmer retirer une diversité d'avantages; or, on les retrouvait parmi ceux qui avaient consacré le plus d'heures à la lecture et qui invoquaient le moins souvent le manque d'intérêt pour expliquer l'insuffisance de la lecture dans leur vie.

● De fait, nous avons pu faire ressortir, à l'aide de statistiques, *qu'il y a une relation entre le nombre d'heures consacrées à la lecture, l'intérêt pour ce type d'activité, la diversité des écrits lus ou consultés, la diversité des avantages que l'on dit retirer à utiliser de la documentation écrite*. C'est dans les programmes de techniques physiques et d'administration (sciences ou techniques) que se retrouveraient les étudiants les moins portés à lire et à tirer parti des ressources qu'offre la documentation écrite.

6. A leur arrivée au collège, un grand nombre d'étudiants ne sont pas bien préparés à utiliser les ressources de la documentation écrite. Il y aurait donc matière à des interventions diversifiées qui viseraient à combler leurs besoins à cet égard.

● En majorité (53.7% *ajusté*), les *étudiants* qui ont répondu à notre questionnaire estiment qu'à leur arrivée au collège ils savaient déjà assez bien tirer parti de la documentation écrite. *Selon les préposés aux ressources* cependant, c'est seulement une minorité d'étudiants qui savent déjà assez bien comment exploiter la documentation écrite à leur arrivée au collège. *Quant aux professeurs*, un très petit nombre exprime son accord avec un énoncé stipulant que "la plupart" des étudiants qui arrivent au collège savent déjà assez bien utiliser "les ressources *didactiques*" et non pas spécifiquement la *documentation écrite*. *Comment expliquer cette discordance entre les perceptions et les jugements plutôt négatifs des professeurs et des préposés comparativement au point de vue plus positif exprimé par les étudiants?* Une analyse plus approfondie des résultats est utile à cet égard:

— si 53% des étudiants estiment *plutôt vraie* l'affirmation: «A mon arrivée au collège, je savais déjà assez bien comment tirer profit de la documentation écrite», il s'en trouve 46% pour trouver *plutôt fausse* pareille affirmation – ce qui est énorme;

— de plus, seulement 14% des étudiants ont jugé que l'énoncé était "*tout à fait vrai*", donc décrivait parfaitement bien la qualité de leur préparation à leur entrée au collège: *il n'y a donc qu'une infime minorité de répondants à s'être montrée très catégorique.*

Le contraste signalé plus haut serait donc plus apparent que réel. ***Une conclusion nous semble s'imposer avec netteté: quand ils accèdent au niveau collégial, les étudiants n'ont pas tout ce qu'il faut pour exploiter au maximum les possibilités que renferme la documentation écrite.***

● D'ailleurs les étudiants expriment des besoins touchant l'utilisation de la documentation écrite. *D'une part*, quelle que soit la famille de programmes à laquelle ils appartiennent, deux étudiants sur trois sont généralement d'avis que pour profiter de la documentation *écrite et audiovisuelle* (l'énoncé ne faisait pas de distinction entre les deux) ils auraient besoin d'une initiation spéciale en bonne et due forme. Le besoin apparaît plus vivement ressenti chez les étudiants des plus gros collèges, ceux fréquentant les établissements plus petits étant plus nombreux à soutenir que les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des différents cours, leur suffisent amplement. *D'autre part*, en réponse à une autre question, 49.6% (*ajusté*) des étudiants ont affirmé avoir *grandement besoin* d'aide pour apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide, 35.3% pour dégager ce qui est le plus important dans un texte, 23.3% pour prendre des notes, 22.9% pour se servir des ressources qu'offre une bibliothèque et 13.2% pour travailler avec des fiches.

— Il est intéressant de noter que deux de ces besoins viennent en tête de liste dans la hiérarchie des besoins des étudiants telle que perçue par les préposés aux ressources qui ont répondu à notre questionnaire. Selon ces derniers, les étudiants auraient *grandement besoin d'aide* pour apprendre à se servir des ressources qu'offre une bibliothèque (84.8% ajusté) et pour apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte (77.8%). Les préposés jugent nettement moins prioritaire pour les étudiants d'apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide (40.9%).

COMMENTAIRES

● ***Les étudiants expriment avec force un attrait pour la lecture rapide,*** ce qui est assez logique et compréhensible si on se rappelle qu'ils invoquent de façon quasi unanime un manque de temps pour expliquer le peu de lectures qu'ils font. Faut-il cependant se laisser enfermer dans ce type de problématique? Ne risque-t-on pas souvent de céder à l'engouement pour des techniques à la mode et de perdre de vue l'essentiel? Avant toute chose, c'est le goût pour la lecture qu'il faut développer, c'est le plaisir de lire qu'il faut susciter. Sur cette base, il devient ensuite possible de fonder une lecture vraiment profitable...

● ***Pour utiliser au maximum le potentiel que recèle la documentation écrite, il faut,*** au-delà du goût pour la lecture et de techniques qui rendent cette lecture "efficace" (si on nous permet l'expression),

posséder les éléments d'une bonne méthodologie du travail intellectuel, savoir se débrouiller en bibliothèque et maîtriser les techniques propres à la recherche documentaire. Les préposés aux ressources, dont les responsabilités professionnelles les amènent à prendre conscience directement des lacunes des étudiants, ont donc tendance à situer les besoins de ces derniers sur cette toile de fond, qui peut paraître stéréotypée mais qui s'avère peut-être fort juste et pertinente pour ce qui est du diagnostic.

● ***Le fort pourcentage d'étudiants qui disent avoir grandement besoin d'aide pour apprendre à dégager l'important dans un texte doit être retenu.*** Il est possible que dans l'esprit de nos répondants on associe étroitement cette habileté à une des techniques de la lecture rapide ou à un de ses effets bénéfiques. Mais on peut la voir à l'intérieur d'un processus visant à l'acquisition d'une solide méthode de travail. Peut-être prend-on trop souvent pour acquis que les cégepiens, les collégiens savent comment travailler ou qu'alors il s'agit là d'une responsabilité qui incombe au niveau secondaire? Une chose est certaine: dans des collèges du Québec, on a organisé des activités sur des techniques comme la prise de notes et le travail sur fiches et l'on sait que dans certaines universités l'on ne dédaigne pas initier aux exigences de la recherche documentaire d'une façon générale ou dans un champ du savoir en particulier. Il y a place en la matière pour beaucoup de créativité.

● *Les initiations au travail en bibliothèque ou dans le centre de ressources du collège sont certainement à encourager et à promouvoir.* Nous renvoyons sur ce sujet à des travaux qui sont actuellement menés par la Commission des directeurs de bibliothèques de la Fédération des cégeps. Nous souscrivons quant à nous à l'orientation de base que cette commission suggère de donner à ce travail d'initiation: le centrer résolument sur l'étudiant en poursuivant comme objectifs d'apprendre à celui-ci ***comment se servir efficacement d'une bibliothèque dans une situation de recherche.*** Le Collège Ahuntsic a d'ailleurs produit un document déclencheur intitulé: "Si tu cherches..." qui indique la veine qu'on voudrait dorénavant exploiter de plus en plus.

LES PROFESSEURS ET LA LECTURE

7. Les lectures des professeurs comme celles des étudiants prennent un caractère plutôt fonctionnel, étant surtout orientées vers la spécialité du professeur ou l'enseignement qu'il dispense. On semble se préoccuper davantage du contenu à transmettre que de pédagogie ou de didactique.

● Interrogés sur le temps consacré, au cours de la session précédente, à lire ou à parcourir des documents écrits, tous les genres d'écrits, précisait-on, «lus, consultés, étudiés ou feuilletés pour toutes les raisons possibles et en toutes sortes de circonstances», *les professeurs ont donné les réponses que voici:*

	N	%
Moins d'une heure par semaine	**5**	**1.3**
Une ou deux heures/semaine	**13**	**3.3**
De trois à cinq heures	**46**	**11.6**
De six à neuf heures	**57**	**14.4**
De dix à quatorze heures	**82**	**20.8**
De quinze à dix-neuf heures	**80**	**20.3**
De vingt à vingt-neuf heures	**44**	**11.1**
Trente heures ou plus	**55**	**13.9**
Ne s'applique pas	**8**	**2.0**
Sans réponse	**5**	**1.3**

Près des deux tiers des répondants avaient donc consacré au moins 10 heures par semaine à la lecture au cours de la session précédente, le plus fort contingent se situant entre 10 et 19 heures/semaine (41.1%). La médiane s'établit à 13.8 heures par semaine.

● Pour ce qui est de la *proportion de ces lectures faites principalement en fonction de la spécialité ou de l'enseignement des professeurs*, les résultats nous apprennent que pour 64.8% de nos répondants c'est au moins la moitié de ce temps qu'ils consacraient à des préoccupations d'ordre professionnel. Pour 144 (36.5%) d'entre eux ce pourcentage atteignait au moins 70%. A l'autre extrême, 54 répondants (13.7%) évaluaient la part de leurs lectures faites principalement en fonction de leur spécialité ou de leur enseignement à moins de 30%. La médiane pour l'ensemble des professeurs est de: 61%.

— Ce sont les professeurs de sciences humaines et techniques humaines, suivis des professeurs de philosophie et de langues qui consacreraient le plus de temps à la lecture (médianes de 17.2 et 15.9 heures par semaine respectivement).

● On peut s'adonner à la lecture pour un grand nombre de raisons. Au moyen d'une question très précise, nous avons demandé aux professeurs de décrire leurs attitudes face à une dizaine de comportements ou objectifs ayant pour la plupart une forte connotation pédagogique ou didactique.

— Les énoncés qui décrivent le mieux les *comportements fréquents voire réguliers* d'une majorité de nos répondants sont les suivants:

1° se tenir au courant de l'actualité dans son secteur de spécialisation (72.9%);
2° remanier un cours (67.3%);
3° bâtir un nouveau cours (50.1%).

— Les énoncés qui reçoivent les cotes de fréquence les plus basses sont:

a) lire dans le but de choisir ou de produire des techniques ou instruments propres à évaluer l'apprentissage des étudiants;

b) se tenir au courant de l'actualité en pédagogie ou en didactique;

c) être à l'affût des ouvrages parus en d'autres domaines.

— La version intégrale de notre rapport fait état de différences observées suivant les disciplines enseignées, la taille des établissements, l'âge et les années d'expérience des professeurs.

COMMENTAIRES

● Nos commentaires sur les résultats présentés ici seront très concis. Faut-il les interpréter comme un reflet de notre système éducatif essentiellement centré sur le contenu et la discipline? S'expliquent-ils par le fait que nos répondants auraient une bonne formation en psychopédagogie?* Aurait-on tendance à se fier aux conseillers pédagogiques pour inventorier la documentation et en dégager les éléments les plus significatifs au plan didactique ou méthodologique? Nous nous bornons à soulever ces questions, sachant bien que l'insertion d'une problématique pédagogique au niveau collégial comporte de nombreuses dimensions que nous ne saurions traiter convenablement à partir des seules informations rapportées plus haut...

* **Près des deux-tiers des professeurs qui ont répondu à notre questionnaire disent avoir «suivi des cours de pédagogie... dans une faculté, une école, un département, un module visant principalement la formation de personnels pour l'enseignement».**

IV - AUDIOVISUEL ET PÉDAGOGIE

Dans ce chapitre, nous allons présenter les principaux faits saillants de notre recherche touchant les rapports entre l'audiovisuel et la pédagogie. Nos questionnaires accordaient beaucoup d'importance à l'utilisation des moyens audio-visuels par les étudiants et les professeurs. Connaissant l'importance des ressources financières, techniques et humaines dont disposent les services audiovisuels de bon nombre de collèges, il nous paraissait tout indiqué d'essayer de caractériser l'influence de ces ressources sur les pratiques pédagogiques et certains des besoins ou attentes des usagers à leur endroit. Nous exposerons d'abord les résultats, réservant nos commentaires pour la toute fin du chapitre*.

* Rappelons que la version intégrale de notre rapport fournit également des données statistiques touchant le nombre d'heures que les étudiants consacrent à l'écoute d'émissions de radio et de télévision et leurs centres d'intérêt face à diverses catégories d'émissions. Comme nous le soulignions précédemment, ces éléments que nous ne rapporterons pas ici auraient leur utilité pour quiconque s'intéresse à brosser un profil socio-culturel des collégiens ou cégepiens actuels.

1. A leur arrivée au collège, les étudiants, dans une proportion de 76.5%, se sentent très peu préparés à tirer profit de la documentation audiovisuelle et près des deux tiers considèrent qu'ils auraient besoin d'une initiation en bonne et due forme, ce avec quoi les professeurs et les préposés aux ressources qui ont rempli nos questionnaires se disent d'accord.

● Chez les professeurs, 80% *(ajusté)* de nos répondants expriment leur *désaccord* avec un énoncé stipulant que «la plupart des étudiants qui arrivent au collège savent déjà utiliser assez bien les ressources didactiques» et 75.2% d'entre eux pensent qu'une véritable initiation leur serait nécessaire. Des croisements de variables ont fait ressortir que les professeurs *plus âgés, plus expérimentés* et enseignant dans les *plus petits collèges ont une opinion plus positive* que leurs collègues sur la préparation des étudiants à utiliser les ressources didactiques.

2. Plus de la moitié des étudiants interrogés disent accorder au moins pas mal d'importance à la documentation audiovisuelle que le collège met à leur disposition comme moyen d'apprendre. Cependant lorsqu'ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques, les étudiants se préoccupent très peu des documents audiovisuels qui pourraient les aider à mieux comprendre ou à illustrer le sujet étudié. Un étudiant sur trois affirme d'ailleurs qu'il aurait grandement besoin d'aide pour apprendre comment interpréter un document audiovisuel et en tirer profit.

● Près de 89% *(ajusté)* des étudiants qui ont rempli notre questionnaire ne s'informent que *rarement* voire *jamais* sur les documents audiovisuels auxquels ils pourraient se référer dans leurs études ou travaux scolaires. Pourtant quand on les interroge sur l'importance (théorique?) qu'ils accordent à de tels moyens d'apprendre, les résultats prennent une allure sensiblement différente, puisque les réponses se partagent comme suit:

Importance accordée à la documentation audiovisuelle du collège par les étudiants

Aucune, très peu, peu	Pas mal, grande et très grande
1761 étudiants **(41.7)**	**2461** étudiants **(58.3)**

En fait, 28.7% *(ajusté)* de nos répondants disent accorder une *grande*, voire une *très grande* importance à cette documentation audiovisuelle *comme moyen d'apprendre*.

● Notons que les professeurs incitent très peu souvent leurs étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle du collège pour en utiliser les ressources par eux-mêmes. En effet:

199 professeurs **(50.4%)** ont répondu qu'ils ne le faisaient *jamais*
74 professeurs **(18.7%)** = *rarement*
74 professeurs **(18.7%)** = *parfois*
28 professeurs **(7.1%)** = *souvent*
10 professeurs **(2.5%)** = *très souvent*

Les professeurs enseignant dans les collèges les plus populeux de notre échantillon interviennent plus fréquemment que les autres en ce sens. Nous avons pu constater également que ce sont les professeurs qui ont consacré une plus forte proportion du temps de leurs cours à l'utilisation de l'audiovisuel qui ont le plus favorisé la fréquentation du centre de documentation AV par leurs étudiants*.

* **cf. version intégrale du rapport final.**

3. L'audiovisuel exerce un grand attrait sur les étudiants comme en témoignent plusieurs faits recueillis dans le cadre de notre enquête.

● L'exposé multi-media vient au troisième rang dans la liste des méthodes et formules pédagogiques que les étudiants préfèrent; les grands organes de communication sont, pour une majorité de nos répondants, «une occasion d'acquérir des connaissances que leurs études ne leur donnent pas»; très peu d'étudiants* s'adonnent à des productions audiovisuelles mais plus de la moitié d'entre eux expriment un grand besoin d'aide pour apprendre comment préparer et produire un document AV.

● Interrogés sur la signification que prennent pour eux les émissions de radio et de télévision qu'ils écoutent ou regardent, les étudiants classent dans cet ordre les motifs que nous leur avions suggérés:

	Etudiants qui ont encerclé les mentions "souvent" et "très souvent"	
	N	%
1° Occasion de me divertir, de me détendre:	**4038**	**92.3%**
2° Occasion de m'informer, de me tenir au courant de ce qui se passe dans divers champs de l'activité humaine:	**3630**	**82.9%**
3° Occasion d'acquérir des connaissances que mes études ne me donnent pas:	**2480**	**56.7%**
4° Occasion de compléter ou de concrétiser ce que j'apprends à travers mon programme d'étude:	**1172**	**26.8%**

— C'est à propos de ce dernier énoncé qu'on observe le plus de variations d'une famille de programmes à l'autre: d'un côté, les étudiants de sciences humaines (34.2%) et techniques humaines (33.5%), de l'autre ceux de sciences pures (19.1%), techniques physiques (19.6%), sciences de la santé (20.3%) et sciences administratives (20.9%).

* **Tout près de 86% des étudiants qui ont répondu à notre questionnaire disent ne jamais s'adresser au secteur de l'audiovisuel du collège pour *produire* par eux-mêmes des documents sonores, visuels ou audiovisuels. On trouvera, dans la version intégrale de notre rapport, des précisions données par les étudiants qui ont déjà produit des documents AV: nombre d'heures consacrées à cette tâche, lien entre ces productions et les études, nature des productions *(création* de documents nouveaux, *agencement* ou *reproduction* pure et simple de documents déjà existants), avantages résultant d'une telle expérience.**

● Soulignons également qu'invités à dire quelle importance ils accordent aux grands organes de communication (cinéma, radio, télévision) comme moyens d'apprendre, les étudiants ont donné ces réponses.

Aucune, très peu, peu d'importance	Pas mal, grande, très grande importance
1642 étudiants **(38.4)**	**2629** étudiants **(61.6)**

Il convient de remarquer que 29.5% de nos répondants ont dit accorder *une grande* voire une *très grande importance* à ces media comme moyens d'apprendre.

● Par ailleurs, des croisements de variables ont aussi permis de mettre en évidence que les étudiants accordant pas mal d'importance aux grands media comme moyens d'apprendre sont plus nombreux en pratique à s'en servir pour s'informer, comme complément aux études et pour acquérir de nouvelles connaissances.

4. Une très forte proportion des professeurs utilise des moyens audiovisuels en présence des étudiants. Mais cette utilisation occupe une faible proportion du temps des cours et se fait de façon plutôt irrégulière ou sporadique.

● Au cours de la session précédant celle où notre questionnaire a été administré, 74.8%* de nos répondants (N= 283) avaient utilisé des moyens audiovisuels en présence de leurs étudiants, 95 disent ne pas l'avoir fait et 17 n'ont pas fourni de précisions à ce sujet.

● Quant à la *proportion du temps des cours* qui a été occupée à l'utilisation effective de l'audiovisuel, les résultats s'étalent comme suit:

* **Pourcentage ajusté.**

	N	% ajusté (N=283)	Cumulatif
Moins de 5%	55	19.4	19.4
De 5 à 9%	63	22.3	41.7
De 10 à 14%	47	16.6	58.3
De 15 à 19%	33	11.7	70.0
De 20 à 29%	25	8.8	78.8
De 30 à 39%	18	6.4	85.2
De 40 à 49%	19	6.7	91.9
De 50 à 74%	13	4.0	96.5
75% ou plus	10	3.5	100.0

Médiane 12%

— Si on s'intéresse à des catégories de réponses assez larges, on constate que: 25% (ajusté) de nos répondants n'avaient pas utilisé de moyens audiovisuels en présence de leurs étudiants au cours de la session précédente; 70% avaient consacré moins de 19% du temps de leurs cours à l'utilisation effective de l'audiovisuel; pour 21.9% la proportion du temps d'utilisation se situait entre 20 et 49% du temps des cours; enfin 23 (8.1%) de nos répondants réservaient plus de 50% du temps de leurs cours à l'audiovisuel. Ce sont les professeurs de techniques biologiques qui avaient consacré le plus de temps (médiane = 14.5%) et les professeurs de sciences et de mathématiques qui l'avaient utilisé le moins (médiane = inférieure à 9%).

5. Dans l'ensemble, les professeurs ont surtout recours à l'audiovisuel pour donner une tournure plus concrète à leur pédagogie et faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer.

● Nous avons proposé aux professeurs une liste de onze objectifs possibles et leur avons demandé s'ils poursuivent ces objectifs quand ils utilisent des documents audiovisuels en présence de leurs étudiants ou qu'ils incitent ou obligent ces derniers à en utiliser eux-mêmes. Le dépouillement des réponses a fait ressortir que les objectifs suivants sont poursuivis "*souvent*" ou "*régulièrement*" par bon nombre de nos répondants.

	N	%	% ajusté
— Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe	**164***	**41.5**	**57.7**
— Faire acquérir aux étudiants une part *essentielle* des connaissances que le cours doit véhiculer	**157***	**39.7**	**54.7**
— Présenter un exemple concret d'application de la matière	**148***	**37.5**	**51.2**

Par contre sont "*rarement*" ou "*jamais*" poursuivis les objectifs suivants:

	N	%	% ajusté
— Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	**231****	**58.5**	**85.9**
— Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g. prononciation, gestes)	**223****	**56.4**	**82.3**
— Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	**162****	**41.0**	**63.5**

* **Nombre de professeurs ayant encerclé le chiffre correspondant à "souvent ou régulièrement".**

** **Nombre de professeurs ayant encerclé les chiffres correspondant aux mentions "jamais ou presque" et "rarement".**

Les réponses des professeurs ventilées selon les disciplines ou spécialités d'enseignement nous permettent d'observer nombre de variations d'un groupe de disciplines (ou spécialités) à l'autre. Nous ne signalerons ici que les différences les plus frappantes à nos yeux:

	Sont proportionnellement plus nombreux à poursuivre souvent cet objectif, les professeurs de...	Sont proportionnellement moins nombreux à poursuivre cet objectif, les professeurs de...
Faire acquérir une part *essentielle* des connaissances du cours	Techniques biologiques (63.6%)	Sciences humaines et techniques humaines (44.2%)
Faire acquérir des connaissances complémentaires ou accessoires	Sciences humaines et techniques humaines (51.9%) Français, philosophie, autres langues (50.9%)	Sciences et mathématiques (34.9%)
Leur démontrer certaines notions de façon plus réaliste	Techniques biologiques (52.7%) Sciences et mathématiques (46.5%)	Français, philosophie, autres langues (18.8%)
Concrétiser, renforcer une explication, une hypothèse, un principe	Sciences humaines et techniques humaines (70.6%)	Français, philosophie, autres langues (52.7%)
Stimuler l'attention ou la mémorisation	Techniques biologiques (58.2%)	Français, philosophie, autres langues (34%) Sciences humaines et techniques humaines (34%)
Présenter un exemple concret d'application de la matière	Sciences humaines et techniques humaines (62.7%)	Français, philosophie, autres langues (41.8%)
Agir sur l'affectivité	Sciences humaines et techniques humaines (35.3%)	Sciences et mathématiques (11.6%) Techniques biologiques (14.8%)

6. Quand on interroge les professeurs et les préposés aux ressources sur les raisons qui rendraient compte d'une non-utilisation ou d'une faible utilisation de moyens audiovisuels par les professeurs dans leur enseignement on obtient des réponses très différentes.

● Les professeurs mettent surtout de l'avant deux raisons principales: 1° «la question ne s'applique pas dans mon cas» ou «l'audiovisuel n'a guère sa place dans ce que j'enseigne»; 2° «dans le secteur qui aurait pu me servir, la documentation audiovisuelle du collège était insuffisante ou déficiente».

● Les préposés aux ressources de leur côté invoquent trois raisons majeures pour expliquer une insuffisance d'utilisation de la part des professeurs: 1° «ils ne connaissent pas les possibilités et avantages théoriques d'une utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement»; 2° «ils ne songent pas à remettre en cause leurs méthodes habituelles»; 3° «ils auraient besoin d'aide pour exploiter la documentation audiovisuelle mais ne la demandent pas».

● Les préposés ne classent qu'au 4^e rang une des principales raisons alléguées par les professeurs, à savoir que l'audiovisuel n'aurait guère sa place dans la spécialité ou discipline enseignée.

● Notons que notre recherche nous a permis de constater qu'il se trouve un bon nombre de professeurs (N=168 ou 42.5%) qui accordent pas mal d'importance à des activités de perfectionnement qui auraient pour objectif d'apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement.

COMMENTAIRES

● Comment expliquer l'engouement dont font preuve les étudiants à l'endroit de l'audiovisuel? Faut-il rapprocher cet engouement de l'intérêt qu'ils manifestent aussi pour la lecture rapide et le recours à l'ordinateur? Seraient-ils littéralement fascinés par des techniques et des outils qui sont "dans l'air du temps" et ont pu faire l'objet d'un intense et séduisant marketing? Dans quelle mesure les besoins exprimés sont-ils vraiment ressentis et intériorisés? N'y a-t-il pas danger qu'ils aient été créés artificiellement dans l'esprit de nos répondants du simple fait que notre questionnaire les invitait explicitement à formuler des attentes en ce sens?* Faut-il voir dans cet attrait pour l'audiovisuel un autre exemple de cette propension pour le concret qui caractérise plusieurs des réponses fournies par les étudiants dans notre enquête? Cherche-t-on à se doter d'un panoplie d'instruments à l'aide desquels on pourrait se développer, s'affirmer, s'exprimer de diverses manières? La familiarité avec les grands media de communication serait-elle un facteur explicatif? Nous ne saurions trancher mais le phénomène mériterait certes d'être approfondi.

Des commentaires libres, nombreux et diversifiés, ont en effet confirmé les tendances que nous avons pu percevoir à l'aide des données statistiques. Dans les besoins qu'ils expriment, les étudiants se montrent plus désireux d'apprendre comment préparer et produire eux-mêmes un document audiovisuel que d'apprendre comment interpréter et tirer profit d'oeuvres déjà existantes. Pourtant, les deux types d'activité vont forcément de pair et contribuent à la maîtrise du langage audiovisuel.

D'ailleurs au campus Mingan, on a conçu un cours institutionnel d'introduction aux techniques qui est offert à tous les étudiants dès leur première session**. Or, on s'est rendu compte que plusieurs des étudiants qui ont suivi ce cours reviennent par la suite pour s'adonner à de la production audiovisuelle. Serait-il bon de généraliser pareils cours d'initiation? Quelle orientation faudrait-il leur donner? Ces questions, les étudiants, à travers leurs revendications, nous forcent à les poser...

● Nous voudrions attirer l'attention sur le contraste suivant: la facilité qui caractérise généralement nos contacts avec les *mass-media* et les difficultés inhérentes à toute communication pédagogique s'appuyant sur les ressources de l'audiovisuel. Nous vivons dans un univers proprement investi par les media. Nous sommes quotidiennement bombardés de messages. Nous regardons et écoutons quantité d'émissions, mais souvent dans une attitude de consommateurs ne faisant pas grand effort pour comprendre, assimiler, réagir. Or, ***qu'on se situe dans une logique d'apprentissage – décoder le message d'un exposé multi-media par exemple – ou dans une logique de communication – transmettre une information, susciter une réaction – on doit se montrer foncièrement actif, capable de maîtriser les subtilités d'un langage beaucoup plus abstrait qu'on ne le croit généralement.***

● La réticence de plusieurs professeurs et préposés touchant une intégration de l'audiovisuel dans des activités d'enseignement et d'apprentissage tient, en partie sans doute, au diagnostic qu'ils portent sur l'impact des mass-media dans la vie des étudiants, en particulier pour ce qui a trait à leur développement intellectuel. En font foi ces quelques témoignages que nous avons recueillis:

— «Les ressources didactiques contribuent à renforcer l'effet néfaste qu'a la télévision sur le développement intellectuel des étudiants. Bien sûr, ici je parle des moyens audiovisuels. Morcellement de la pensée, jamais de vues d'ensemble, en d'autres mots apprentissage en "mosaïque"» (un professeur).

* **En commentaires libres, nous avons relevé des affirmations comme celles-ci: «*Je ne les utilise pas. Peut-être que je ne fais pas une bonne affaire*». «Ces ressources sont nécessaires au développement de l'étudiant, même si je ne m'en sers pas moi-même».**

** **Ce cours est à ce point populaire qu'il faut refuser des candidats.**

— «Oui j'ai pu observer que que dans mon collège le développement de l'audiovisuel a un impact sur les pratiques pédagogiques mais également au niveau du type de connaissances acquis par l'étudiant(e). Je remarque que la plupart des étudiant(e)s ont de la difficulté à saisir des notions abstraites. Le danger de l'audiovisuel, c'est de l'inciter à une paresse intellectuelle. L'étudiant comprend ce qu'il voit et entend, mais lorsqu'il s'agit de comprendre des concepts théoriques, sa faculté d'abstraction est limitée et son degré de concentration très faible» (un préposé aux ressources).

Une stratégie pédagogique doit tenir compte des caractéristiques des étudiants auxquels on s'adresse, des virtualités et limites propres aux moyens utilisés, des objectifs poursuivis, etc. ***L'intégration de l'audiovisuel en pédagogie ne saurait être de l'ordre du simple adjuvant plus ou moins agréable, elle doit répondre à des visées bien définies, s'inscrire dans une une démarche ou un cheminement bien planifié, faute de quoi les résultats atteints risquent d'être décevants.***

C'est un étudiant qui soulignait cette exigence fondamentale dans un commentaire que nous croyons opportun de citer ici:

«Je crois que les professeurs auraient avantage à apprendre en quelles circonstances utiliser les moyens audiovisuels et pas le faire à tort et à travers comme maintenant. La méthode d'enseignement audiovisuelle ce n'est pas seulement, à mon avis, savoir utiliser un magnétophone, un projecteur ou un vidéo-cassette. C'est savoir utiliser ces moyens dans un temps et des circonstances appropriées. Je crois qu'il devrait exister des moyens d'éducation pour les professeurs en formation sur l'enseignement audiovisuel. A mon avis, à l'heure actuelle, les moyens audiovisuels sont un coup d'épée dans l'eau. Ça ne va pas de soi un changement de méthode d'enseignement, ça s'apprend».

D'où l'on peut voir que des étudiants sont capables de perspectives critiques face à l'insertion de l'audiovisuel en pédagogie. Nous avons d'ailleurs relevé plus d'un témoignage exprimant des appréhensions de certains étudiants face à une intrusion massive des moyens audiovisuels dans les cours.

● Les expériences d'utilisation heureuse, efficace de l'audiovisuel ne sont pas légion dans nos collèges. En réalité, nous en sommes à nos premiers balbutiements. Et nous sommes loin d'avoir tiré parti du potentiel énorme que recèle cette ressource. A notre avis, ***s'il faut se fixer un objectif que ce soit non pas nécessairement d'utiliser davantage l'audiovisuel mais de l'utiliser mieux.*** On s'en convaincra plus aisément en lisant le rapport final du groupe de recherche qui a mené une *Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage**. On y trouvera de nombreuses suggestions et pistes de recherche élaborées par un groupe de personnes directement impliquées dans le fonctionnement et l'animation des centres audiovisuels de six (6) cégeps du Montréal métropolitain.

* **Geiser, R. et al. *Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage*. Rapport final. Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, 1978, 74 p.**

V - BESOINS DES ÉTUDIANTS ET AIDE QU'ILS REÇOIVENT

Avec qui les étudiants communiquent-ils quand ils réalisent des travaux scolaires ou doivent surmonter des difficultés dans leurs études? Quels besoins éprouvent-ils par rapport à l'utilisation des ressources didactiques disponibles et à la maîtrise d'habiletés et de techniques pouvant contribuer à assurer non seulement un bon rendement scolaire mais aussi l'épanouissement de la personnalité? Notre enquête a permis de recueillir des éléments d'information sur ces questions et d'identifier des champs d'intervention possibles pour ceux qui désirent apporter leur aide aux étudiants en quête d'une véritable autonomie au plan intellectuel.

1. Quand ils ont besoin d'aide pour la réalisation d'un travail scolaire ou pour surmonter des difficultés dans leurs études, les étudiants s'adressent d'abord à leurs camarades puis à leurs professeurs. Cependant 58% des répondants estiment qu'ils n'ont pas assez de conversations ou de discussions avec leurs professeurs au sujet de leurs études.

● Le tableau reproduit plus bas ne laisse place à aucune équivoque: quand il s'agit de leurs études, les interlocuteurs privilégiés des étudiants sont les camarades, puis leurs professeurs et très loin derrière les parents. On n'observe à peu près pas de différences de comportements d'une famille de programmes à l'autre. Ceux qui fréquentent des collèges plus populeux (1 000 étudiants et davantage) auraient plus souvent recours à leurs professeurs, tandis que ce serait la situation inverse pour ce qui est des démarches auprès des parents*.

* **Différences significatives établies à l'aide du Chi carré.**

A qui les étudiants parlent-ils lorsqu'ils préparent un travail ou éprouvent des difficultés dans leurs études?
Réponses des 4 374 étudiants

Interlocuteurs	Fréquence Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours	Sans réponse
Des camarades	**59 (1.3)**	**177 (4.0)**	**758 (17.3)**	**982 (22.5)**	**1567 (35.8)**	**805 (18.4)**	**26 (0.6)**
Des professeurs	**265 (6.1)**	**605 (13.8)**	**1344 (30.7)**	**1035 (23.7)**	**799 (18.3)**	**303 (6.9)**	**23 (0.5)**
Leurs parents	**1326 (30.3)**	**1102 (25.2)**	**914 (20.9)**	**441 (10.1)**	**258 (5.9)**	**229 (5.2)**	**104 (2.3)**
Des personnes de la bibliothèque	**2697 (61.7)**	**843 (19.3)**	**521 (11.9)**	**138 (3.2)**	**61 (1.4)**	**10 (0.2)**	**104 (2.4)**
Des personnes de l'audiovisuel	**3245 (74.2)**	**658 (15.0)**	**267 (6.1)**	**50 (1.1)**	**14 (0.3)**	**3 (0.1)**	**137 (3.2)**
Des conseillers (A.P.I., c.o., etc)	**2553 (58.4)**	**893 (20.4)**	**611 (14.0)**	**124 (2.8)**	**57 (1.3)**	**19 (0.4)**	**117 (2.6)**
Directeurs des services pédagogiques ou adjoints	**3219 (73.6)**	**649 (14.8)**	**284 (6.5)**	**58 (1.3)**	**21 (0.5)**	**12 (0.3)**	**131 (3.0)**

COMMENTAIRES

● Quoi de plus naturel que de s'adresser d'abord à ses pairs pour obtenir du soutien ou un coup de pouce? Le réseau d'amitié constitue la première et la plus accessible ressource pour l'étudiant. La familiarité, la connivence, la similitude de préoccupations favorisent le contact, assurent la pertinence des échanges, l'efficacité des interventions.

● Il est intéressant de savoir que lorsqu'on les interroge sur les raisons d'une communication insuffisante avec des professeurs ou des préposés à la documentation écrite et audiovisuelle dont ils souhaiteraient pourtant recevoir l'aide, les étudiants *(pris dans l'ensemble)* invoquent comme principal argument le fait qu'ils

préfèrent travailler seuls. L'insuffisante disponibilité des personnes en cause vient en second lieu tandis que *le manque de compétence est l'argument le moins souvent invoqué.* On relève cependant des différences* suivant la taille des établissements que fréquentent les étudiants. Les répondants provenant des collèges les plus populeux de notre échantillon sont proportionnellement plus nombreux à invoquer le manque de compétence, d'intérêt ou de disponibilité des professeurs et des préposés, tandis que ceux qui viennent des plus petits collèges allèguent plus souvent la raison qu'ils préfèrent travailler seuls.

* **Différences établies à l'aide du Chi carré.**

> 2. Si on se fie aux résultats de notre enquête, les étudiants solliciteraient très peu souvent le concours du personnel préposé aux ressources, moins souvent même que celui de leurs parents. Ce fait cependant doit être interprété avec prudence...

● De prime abord, le tableau de la p. 46 a de quoi faire choc: dans des proportions variant entre 58.4% et 74.2%, les étudiants disent ne *jamais* s'adresser au personnel préposé aux ressources lorsqu'ils préparent un travail scolaire ou éprouvent des difficultés dans leurs études.

● Quand on leur demande s'ils estiment avoir assez de relations avec ces catégories de personnel, les étudiants fournissent les réponses qu'on trouve dans le tableau de la page 48. Nous attirons l'attention du lecteur sur deux faits.

— Les taux de répondants qui estiment n'avoir pas assez de conversations ou de discussions avec les préposés sont impressionnants mais les taux de "*sans réponse*" nous apparaissent également fort significatifs.

— Notons que les étudiants fréquentant les collèges les plus populeux de notre échantillon sont proportionnellement plus nombreux à considérer qu'ils n'entrent pas assez en communication avec le personnel de la bibliothèque et de l'audiovisuel, le DSP ou ses adjoints.

COMMENTAIRES

● Pour bien interpréter les résultats présentés ici on doit prendre en considération plusieurs facteurs, tels le nombre de personnes en cause, les tâches et responsabilités qu'elles assument, la fréquence des rapports qu'elles sont normalement appelées à avoir avec les étudiants dans l'exercice de leurs fonctions*. Autrement dit: il n'entre pas dans les attributions de tous les préposés aux ressources d'établir une relation directe avec les étudiants. Les services assumés par plusieurs sont d'ordre administratif ou visent à assurer le maintien d'une infrastructure nécessaire au bon fonctionnement du collège et de ses diverses composantes. Ainsi, quand il est question d'interaction avec les étudiants, la situation d'un bibliothécaire affecté à des opérations de catalogage ou d'indexation est évidemment très différente de celle d'un bibliothécaire de références en contact permanent avec les usagers...

● Les forts taux d'étudiants qui n'ont pas répondu à la question de savoir s'ils avaient suffisamment d'échanges avec le DSP ou ses adjoints, le personnel de la bibliothèque et de l'audiovisuel, les aides pédagogiques individuels ou les conseillers d'orientation ne sauraient passer inaperçus. Traduisent-ils un *désintérêt* pour une communication accrue avec cette catégorie de personnel? Expriment-ils une *perplexité* à cause de la diversité de fonctions remplies par ces personnes? Sont-ils le reflet d'une *conviction* qu'auraient ces étudiants qu'ils ne peuvent pas recourir aux bons offices de ces personnes? Des expériences malheureuses ont pu également exercer une influence déterminante: le manque d'intérêt ou de disponibilité du personnel est fréquemment

* **Ainsi pour quelqu'un qui habite chez ses parents c'est quotidiennement et d'une façon toute naturelle qu'il peut entrer en contact avec des camarades, ses professeurs et ses parents, échanger avec eux au sujet de ses études, solliciter leur aide et support. Le recours à un préposé suppose une démarche plus exceptionnelle, plus réfléchie, moins spontanément inscrite dans les circuit des contacts réguliers vécus par les étudiants.**

invoqué non seulement dans les tableaux statistiques mais aussi dans des commentaires libres. Plusieurs étudiants prennent à partie le comportement de *certains* préposés. Atmosphère impersonnelle et froide, attitude hautaine ou arrogante, impression qu'on les dérange, façon cavalière de répondre à des demandes sont les reproches qui reviennent le plus fréquemment sous la plume de nos répondants*. Ces griefs se trouvent tempérés cependant par des témoignages plus positifs et par cette observation d'un répondant qui note que «les préposés ont beaucoup d'étudiants à satisfaire...»

● Si on revient au tableau de la p. 46, et qu'on porte attention aux statistiques relatives aux aides pédagogiques individuels, conseillers d'orientation, etc., on ne peut se défendre d'un réflexe d'étonnement: comment expliquer les très fortes proportions d'étudiants qui disent ne jamais s'adresser à ces personnes ou alors très rarement?

A vrai dire, il nous semble que ces données se comprennent parfaitement si on se réfère au statut et aux fonctions de ces personnes: jusqu'à maintenant** en tout cas, celles-ci ont généralement mis l'accent sur des interventions *individuelles* et leurs services apparaissent, à tort ou à raison, réservés aux étudiants en difficulté. D'où le caractère logique des résultats présentés dans ce tableau. Il reste tout de même que 39% de nos répondants nous ont dit avoir déjà eu effectivement recours aux services de ces catégories de personnel.

Les étudiants estiment-ils avoir suffisamment de conversations ou de discussions au sujet de leurs études avec les interlocuteurs énumérés à la question précédente?
Réponses des 4 374 étudiants

Interlocuteurs	Conversations Discussions Il y en a trop	Juste assez	Pas assez	Sans réponse
Camarades	**257 (5.9)**	**3608 (82.5)**	**421 (9.6)**	**88 (2.0)**
Professeurs	**26 (0.6)**	**1695 (38.8)**	**2538 (58.0)**	**115 (2.7)**
Parents	**109 (2.5)**	**2153 (49.2)**	**1206 (27.6)**	**906 (20.8)**
Personnes de la bibliothèque	**25 (0.6)**	**876 (20.0)**	**1823 (41.7)**	**1650 (37.7)**
Personnes de l'audiovisuel	**25 (0.6)**	**632 (14.4)**	**1873 (42.8)**	**1844 (42.2)**
Conseillers (A.P.I., c.o., etc.)	**30 (0.7)**	**925 (21.1)**	**2101 (48.0)**	**1318 (30.2)**
D.S.P. ou adjoints	**32 (0.7)**	**764 (17.5)**	**1902 (43.5)**	**1676 (38.3)**

3. L'aide reçue par les étudiants est étroitement liée au contenu des cours.

● On a demandé aux étudiants d'indiquer quelle sorte d'aide ils avaient reçue de leurs camarades, de leurs professeurs,

* **Faisons un rapprochement qui ne manque pas de piquant: interrogés sur les réactions qu'ils éprouvent quand des étudiants sollicitent leur aide, 55 préposés (56% *ajusté*) estiment que souvent «les étudiants veulent trop s'éviter des efforts et comptent trop sur les préposés».**

** **La Commission des A.P.I. vient tout juste de faire le point sur le rôle des aides pédagogiques individuels dans les collèges. Elle a consigné le résultat de ses analyses dans un important rapport: *L'aide pédagogique, une réalité en pleine évolution*, Montréal, Fédération des cégeps, décembre 1977, 3 volumes.**

de leurs parents et des préposés aux ressources. Ayant à se prononcer par rapport à neuf objectifs ou besoins définis dans le questionnaire, les étudiants ont souligné qu'ils avaient reçu *une aide appréciable ou considérable* pour:

	N	%	% ajusté
— Comprendre des notions, des idées, des théories	**2898**	**66.3**	**73.2**
— Bien interpréter un problème ou un sujet	**2341**	**53.5**	**60.3**
— Apprendre à manipuler instruments et appareils	**2155**	**49.2**	**61.3**
— Bien interpréter la marche à suivre pour une expérience à mener en atelier ou en labo	**1920**	**43.9**	**55.6**

● *Par contre, on affirme avoir reçu très peu d'aide* pour développer une méthode de travail bien à soi, ou identifier les causes de difficultés éprouvées dans les études en général ou dans une matière en particulier.

● Comme les étudiants devaient donner une réponse en pensant à l'aide reçue de *l'ensemble* des personnes évoquées plus haut, il nous est *impossible de savoir de qui précisément* les étudiants ont reçu de l'aide par rapport à tel besoin ou tel objectif. Nous avons simplement une idée du *volume d'aide* reçue et les objets sur lesquels cette aide a surtout porté.

● On a pu constater plusieurs différences en comparant les réponses données par les étudiants des diverses familles de programmes. La plus intéressante est sans doute la suivante: proportionnellement, les étudiants de *techniques humaines* disent avoir reçu plus d'aide que l'ensemble des répondants pour cinq (5) des énoncés que comportait la question; c'est exactement le contraire pour les étudiants de *sciences pures*.

COMMENTAIRES

● L'aide que les étudiants disent avoir reçue se rapporte surtout à la compréhension d'idées, de notions, de théories ou à des activités pédagogiques qui prennent une place importante dans la plupart des programmes d'études, c'est-à-dire les expériences en laboratoires ou en ateliers; une aide très étroitement liée au contenu des cours. Quand on examine les objets à propos desquels les étudiants disent avoir reçu le moins d'aide, on constate qu'ils touchent à des domaines à la fois plus personnels, plus exceptionnels ou plus fondamentaux: «développer une méthode de travail bien à soi» ou «identifier les causes de difficultés éprouvées dans les études en général ou dans une matière en particulier». Qu'on prenne bien garde toutefois: ne pas avoir reçu d'aide peut signifier qu'on n'avait pas de tels problèmes; qu'on n'en était pas conscient; qu'on éprouvait un besoin mais qu'on n'a pas sollicité l'intervention de personnes qui auraient pu apporter leur concours... D'où, il y a lieu d'être circonspect dans l'analyse de ces résultats.

● Les deux besoins pour lesquels les préposés* ont été le plus fréquemment mis à contribution sont: a) trouver la documentation nécessaire à un travail; b) apprendre à manipuler des instruments ou des appareils. Contribution qui correspond aux fonctions exercées par une bonne proportion des préposés qui ont répondu à notre enquête.

● Invités à porter un jugement de valeur sur l'aide qu'ils ont apportée, les préposés se montrent fort positifs dans leur appréciation: il leur a été facile de fournir l'aide demandée, ils estiment avoir répondu aux attentes des étudiants, ils se sont perfectionnés à travers ces expériences. Les seules ombres au tableau: quand ils considèrent n'avoir pas satisfait les attentes des étudiants c'est qu'ils avaient eu de la difficulté à bien définir la demande, avaient manqué de ressources ou de temps.

***Réponses fournies par les préposés eux-mêmes.**

4. A travers les réponses qu'ils ont données à notre questionnaire, les étudiants indiquent toute une gamme d'interventions possibles dans le champ strictement pédagogique.

● «Si vous aviez à préciser dans quelle mesure vous avez besoin d'aide, quelle importance accorderiez-vous aux aspects suivants»? Les étudiants avaient à se prononcer sur treize énoncés et pouvaient choisir entre quatre catégories de réponses: 1 «aucunement»; 2 «très peu»; 3 «grandement»; 4 «j'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou moins urgent».

Si on ne considère que les étudiants qui ont répondu avoir *grandement besoin d'aide* par rapport aux treize énoncés soumis, on obtient une mise en rang des besoins jugés prioritaires par nos répondants:

	N	%
1° Apprendre comment préparer et produire un document AV	**2107**	**48.2**
2° Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide	**2101**	**48.0**
3° Apprendre les principes et les techniques d'une bonne communication verbale	**1929**	**44.1**
4° Apprendre à utiliser un ordinateur	**1868**	**42.7**
5° Apprendre comment on s'y prend pour étudier une question d'une façon ordonnée ou systématique	**1866**	**42.7**
6° Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche	**1585**	**36.2**
7° Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte	**1514**	**34.6**
8° Apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels	**1483**	**33.9**
9° Apprendre comment interpréter et tirer profit d'un document AV	**1381**	**31.6**
10° Apprendre à écrire un texte	**1279**	**29.2**
11° Apprendre à prendre des notes	**1000**	**22.9**
12° Apprendre à me servir des ressources qu'offre une bibliothèque	**981**	**22.4**
13° Apprendre à travailler avec des fiches	**538**	**12.3**

COMMENTAIRES

● Compte tenu du dispositif de la question et des catégories de réponses entre lesquelles les étudiants pouvaient faire un choix, on a toutes les raisons de croire que les répondants ont été amenés à exprimer des besoins qu'ils *ressentaient*, dont ils étaient *conscients* et qu'ils jugeaient *prioritaires* puisque la possibilité leur était offerte de répondre en disant: «J'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou moins urgent».

● Les réponses des étudiants permettent d'établir une hiérarchie dans la liste des treize besoins mais il ne faudrait pas se préoccuper uniquement de ce "classement": quand près de 30% des répondants estiment qu'ils auraient *grandement besoin d'aide* pour «apprendre à écrire un texte», cet énoncé vient au 10ᵉ rang seulement dans l'ordre des priorités mais comment ne pas être impressionné par le fait que *trois étudiants sur dix* expriment un *grand besoin* à cet égard! ***D'où ne faut-il pas glisser trop rapidement sur les besoins qui viennent à la fin de la liste: les proportions***

d'étudiants sont ici plus significatives que la mise en rang des énoncés.

● Pour plusieurs des aspects, nous avons pu démontrer que le besoin décroît avec le nombre de sessions passées au collège*: mûrissement naturel? impact du collège qui commence à se faire sentir? En tout cas, on aurait raison d'apporter une attention spéciale aux nouveaux arrivants...

● Pour cinq (5) des énoncés, les étudiants qui fréquentent les collèges les plus populeux de notre échantillon sont proportionnellement plus nombreux à exprimer un grand besoin d'aide. Il s'agit des suivants:

— Apprendre à se servir des ressources d'une bibliothèque
— Apprendre comment préparer et produire un document AV
— Apprendre comment présenter, dans un document écrit, les résultats d'une étude ou d'une recherche
— Apprendre à écrire un texte
— Apprendre les principes et techniques de la lecture rapide.

● La perception que les préposés ont des besoins des étudiants fait vraiment contraste avec celle des principaux intéressés. Les étudiants expriment en priorité des attentes qui sont de l'ordre du support technique (e.g. lecture rapide, utilisation de l'audiovisuel, recours à l'informatique); tout se passe comme s'ils désiraient qu'on leur donne des outils qui leur permettraient de fonctionner de façon autonome; du côté des préposés, on met en tête de liste des habiletés plus traditionnelles, plus classiques comme l'utilisation des ressources de la bibliothèque, le décodage d'un texte, l'étude ordonnée d'une question...

5. Dans des commentaires libres, bon nombre d'étudiants nous ont signifié l'importance qu'ils accordent à une claire identification de leurs besoins et à des actions qui auraient pour objectifs de combler leurs attentes.

● Les étudiants se sont prononcés à partir d'une liste préétablie. Ils nous ont fait savoir, à travers des commentaires libres souvent bien tournés, que notre liste était loin d'épuiser le sujet. Dans la version intégrale de notre rapport nous présentons quelques-uns de ces commentaires dont certains sont assez élaborés. On se contentera ici de citer trois extraits.

— «La question humaine au cégep est beaucoup plus importante que celle des "techniques" et des "machines" (...) Nous sommes fatigués que l'on fasse semblant de s'occuper de nos besoins, alors que nos besoins sont là et vous font peur.»

— «Peut-être que si vous vous en serviez pour dire aux professeurs qu'est-ce qu'ils pourraient faire pour rendre leurs cours plus intéressants, alors le questionnaire vaudra quelque chose mais je crois que vous ne vous occupez pas des vrais problèmes étudiants par exemple, le climat qui règne dans le collège et aussi la place qu'occupent les étudiants dans les mécanismes de prise de décision car on est supposé mettre l'accent sur le bien-être des étudiants dans les CÉGEPS mais c'est pas du tout ce qui s'y passe. Les étudiants sont plutôt considérés comme des débiles incapables de faire la part des choses ou de prendre des responsabilités. C'est sur ces points qu'il devrait y avoir des enquêtes et non sur le sujet que vous avez choisi car ce n'est qu'une diversion ou une pilule bonbon que vous faites bouffer aux étudiants pour leur faire croire qu'on s'occupe d'eux autres.»

— «Je trouve consolant que quelqu'un s'occupe enfin de l'opinion des étudiants. Les plus concernés, c'est nous; les moins consultés c'est nous. Pour ma part, j'ai été assez bien dirigée dans l'utilisation des ressources didactiques mais il existe toujours une grande place pour l'amélioration. La seule chose que je déplore, c'est le manque de communication entre les étudiants et les personnes qualifiées dans ce domaine.»

* Une seule exception: pour ce qui est de la lecture rapide, le besoin se développerait avec le nombre d'années passées au au collège...

● Ces commentaires nous font bien sentir que lorsqu'il est question de leurs besoins, de leurs droits, de leurs revendications, les étudiants ne sauraient rester impassibles. Leurs propos sont empreints d'une forte charge émotive qu'on retrouve aussi bien dans les réactions positives que dans les commentaires négatifs face à notre enquête. ***En somme, plusieurs étudiants lancent un message très net: vous ne vous intéressez pas vraiment à nous, vous ne cherchez pas à connaître nos besoins et attentes véritables.***

● Certains ont suggéré de faire suivre notre recherche d'autres enquêtes qui auraient pour objets des réalités comme la qualité de la vie étudiante et des services aux étudiants, les relations humaines à l'intérieur du collège, l'évaluation des différentes facettes de l'enseignement. Ils plaident en somme pour un élargissement de la problématique de leurs besoins*: à l'intérieur du champ strictement pédagogique comme tel et au-delà de ce champ...

* A ce sujet, on aura intérêt à consulter l'article de M. Hermann Guy: "Les besoins d'aide manifestés par les étudiants des collèges de l'Est du Québec", *Prospectives* vol. 13, no 4, décembre 1977, pp. 211-219 et l'étude Mme Louise Landry (et autres): *Une conception des objectifs de développement en éducation* (fondements théoriques), Montréal, Fédération des cégeps, Commission des psychologues et des conseillers d'orientation, février 1977, 81 p.

VI - PERFECTIONNEMENT ET AIDE PÉDAGOGIQUE AUX PROFESSEURS

Nous avons cherché à déterminer de quel genre de soutien pédagogique les professeurs bénéficient dans leurs activités professionnelles et quels peuvent être leurs attentes ou leurs besoins à cet égard. Nous les avons donc interrogés sur les réseaux de communication qu'ils établissent, la nature et la qualité de l'aide qu'ils obtiennent présentement ainsi que sur le genre d'aide qu'ils souhaiteraient éventuellement recevoir. Dans une autre section de notre questionnaire, nous avons aussi touché au thème du perfectionnement pédagogique des professeurs. Nous en rendrons aussi compte dans le présent chapitre. De même exposerons-nous le point de vue des préposés aux ressources sur ces deux ordres de réalité assez étroitement apparentés.

1. Lorsqu'ils préparent un cours, font l'essai d'une innovation, doivent résoudre des problèmes particuliers ou surmonter des difficultés dans leur pratique de l'enseignement c'est d'abord et avant tout aux collègues que les professeurs s'adressent puis au responsable de la coordination départementale.

● A l'aide des réponses fournies à deux questions précises, nous avons pu faire ressortir que les préposés aux ressources (DSP ou adjoints, CRE ou conseillers pédagogiques, préposés à la documentation écrite, à la documentation audiovisuelle, à l'informatique) viennent très loin derrière les collègues et responsables de la coordination départementale quand il s'agit de déterminer les interlocuteurs privilégiés des professeurs qui sont à la recherche d'une aide au plan pédagogique ou professionnel.

Invités à préciser les objets sur lesquels avait pu porter l'aide fournie *par l'ensemble* des collègues, des responsables de la coordination départementale et des préposés aux ressources, les professeurs ont fourni les réponses suivantes:

	N	%	Rang
A N'avaient pas reçu d'aide	138	34.9	
B Avaient reçu une aide en rapport avec les besoins ou objectifs suivants			
Préciser les objectifs de vos cours	142	35.9	2
Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs	143	36.2	1
Préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises	61	15.4	5
Trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants	99	25.1	3
Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement	61	15.4	5
Elaborer un plan de recherche	25	6.3	12
Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux	56	14.2	7
Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement	52	13.2	8
Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement	43	10.9	11
Identifier les "profils d'apprentissage" des étudiants	46	11.6	9
Améliorer les relations professeurs-étudiants	87	22.0	4
Utiliser l'ordinateur dans votre enseignement	19	4.8	13
Autres besoins ou objectifs	11	11.1	10

COMMENTAIRES

● On ne s'étonnera sans doute pas du réseau de communication que les professeurs établissent tout spontanément quand ils cherchent à résoudre des difficultés dans leur enseignement ou à innover au plan pédagogique. Ne va-t-il pas de soi que leurs interlocuteurs pivilégiés soient les collègues et le responsable de la coordination départementale? ***C'est avec ses pairs qu'on a les contacts les plus fréquents, les plus "naturels"; c'est au sein du département que se discutent les questions qui définissent le vécu même de l'enseignement:*** répartition et pondération des activités pédagogiques, définition des objectifs, application des méthodes pédagogiques, établissement des modes d'évaluation, etc. Le département constitue le lieu d'appartenance du professeur au plan professionnel. Les collègues jouent donc le rôle de personnes-ressources auxquelles on recourt très

fréquemment, la majorité de nos répondants se montrant d'ailleurs satisfaits du volume d'échanges et de communication ainsi établi.

● A propos des objets sur lesquels l'aide a porté, nous constatons qu'ils concernent assez directement les cours (objectifs, méthodes, instruments d'évaluation de l'apprentissage) et la relation professeur-étudiants. ***Ils touchent donc à ce qui se retrouve au coeur de l'activité pédagogique des enseignants, à ce qui quotidiennement donne forme à leur vécu professionnel.***

● Une raison fondamentale toutefois nous empêche de raffiner nos analyses autant qu'on pourrait le souhaiter: les professeurs nous ont indiqué qu'ils avaient reçu de l'aide sur des objets assez spécifiques, mais *sans associer ou attribuer cette aide à des intervenants précis; c'est d'un ensemble de personnes* (collègues, responsables de la coordination départementale, DSP et adjoints, préposés aux ressources) *qu'ils avaient obtenu une collaboration jugée par eux pertinente et efficace.*

> 2. Quand ils apportent leur aide aux professeurs, les préposés répondent généralement à une initiative prise par un ou des professeurs; le plus souvent la collaboration s'établit avec un seul professeur et dans la majorité des cas, il s'agit d'expériences extrêmement positives pour les préposés.

● Le questionnaire du personnel préposé aux ressources comportait plusieurs questions touchant l'aide apportée par les préposés aux professeurs. Si l'on schématise, on se rend compte que:

— les démarches qui avaient mobilisé le plus grand nombre de préposés sont: a) apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement (46.6% et 56.8% *ajusté);* b) trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement (40.6% et 52.4% *ajusté);* c) préciser la nature et l'ampleur des ressources didactiques requises (38.3% et 48.5% *ajusté);* d) présicer les méthodes et activités relatives aux objectifs (28.6% et 36.5% *ajusté);* améliorer les relations professeurs-étudiants (24.8% et 33.6% *ajusté).*

● Si l'on analyse uniquement les précisions fournies par les préposés qui avaient effectivement aidé des professeurs au cours de la session précédente, on peut constater que:

— l'initiative est généralement venue du ou des professeurs;
— la collaboration avec un seul professeur a été la modalité la plus fréquemment pratiquée;
— la collaboration avec l'ensemble du corps professoral ou quelques départements sont les modalités qui ont été les moins fréquentes;
— enfin, c'est *souvent, voire très souvent* qu'une majorité des répondants concernés avait apporté son aide à quelques professeurs ou à *un* département.

● Selon une très forte majorité des préposés qui ont exprimé une opinion explicite sur ces sujets:

— les demandes d'aide des professeurs étaient le plus souvent très précises et très fondées;
— dans la majorité des cas, il a été plutôt facile (encore plus pour les techniciens que pour les cadres ou les professionnels) de fournir l'aide demandée;
— dans la majorité des cas, nos répondants estiment avoir répondu aux attentes des professeurs;
— dans les cas où on pense n'avoir pas satisfait les professeurs dans leurs demandes d'aide et de collaboration, c'est le *manque de temps* qui a été jugé le facteur le plus important, suivi du *manque de ressources* et de la *difficulté à bien définir les attentes* des professeurs concernés;

— tout compte fait, l'aide demandée était dans la ligne des objectifs poursuivis par les préposés dans leur travail et elle a été pour eux un stimulant, une occasion de progrès et de perfectionnement dans l'exercice de leurs fonctions*.

* **Voir statistiques fournies dans la version intégrale.**

COMMENTAIRES

● Notre rapport comporte des statistiques intéressantes touchant le volume et la nature de l'aide apportée par le personnel préposé aux ressources. Il est même question du nombre de professeurs aidés par nos répondants et du temps consacré par eux à ce type d'activité. On y établit certaines distinctions importantes tenant à la fonction exercée. Cependant il nous faut formuler une réserve à l'endroit de ces résultats: les réponses des préposés regroupent les points de vues de personnes qui n'ont pas toutes pour fonction d'aider directement les professeurs sur le plan pédagogique. A cause de ces amalgames, *les collèges concernés qui voudraient examiner de plus près leur situation respective devraient établir les distinctions qui s'imposent suivant les services ou les secteurs, les catégories du personnel, les tâches et responsabilités assumées.* C'est donc dire qu'il faudrait faire appel à des données complémentaires aux nôtres pour brosser un tableau plus juste et plus complet de la réalité.

Soyons plus concrets et plus explicites: notre échantillon de préposés comprend un grand nombre de personnes travaillant à la bibliothèque ou dans le service audiovisuel. Ce seul fait peut suffire à expliquer pourquoi ce sont les trois démarches énumérées en p. 55 qui viennent en tête de la liste établie par nos répondants quand on leur demande de nous indiquer ce sur quoi l'aide qu'ils avaient fournie avait surtout porté. Les conseillers de recherche et expérimentation et les conseillers pédagogiques qui ont des relations fréquentes avec les professeurs et souvent sur une variété de besoins ne pèsent pas bien lourd dans notre échantillon*.

> 3. Entre 30 et 40% des professeurs interrogés jugent insuffisants les échanges qu'ils ont avec le DSP ou ses adjoints, les préposés à la documentation écrite et audiovisuelle et les conseillers spécialement chargés de les aider sur le plan pédagogique. Ils souhaitent que certains préposés de la documentation écrite et audiovisuelle prennent plus d'initiatives pour leur apporter de l'aide au plan pédagogique ou didactique.

● En ce qui concerne les relations entre professeurs et préposés à l'informatique, ce qui retient surtout l'attention ce sont les nombres de professeurs qui ont encerclé les mentions: «ne s'applique pas» (N = 166 ou 42.0%) et «sans réponse» (N = 103 ou 26.0%).

— Quand on tient compte de la taille des établissements, on se rend compte que les professeurs qui enseignent dans les plus gros collèges de notre échantillon sont proportionnellement plus nombreux à trouver qu'ils n'ont pas assez de communication avec les préposés à la documentation écrite, avec les préposés à la documentation audiovisuelle, le DSP ou ses adjoints.

* *Formulons ici une remarque de portée générale.* **A plusieurs reprises dans notre rapport nous soulignons des limites inhérentes aux questionnaires mêmes que nous avons utilisés. Il y a plusieurs raisons à ces limites *(dont nous étions conscients)*, notamment les trois suivantes: nous n'avons pas voulu allonger démesurément des questionnaires déjà très longs et très exigeants; nous avons toujours évité de donner à nos instruments une tournure d'évaluation; nous avons eu le souci de ne pas introduire des interrogations concernant spécifiquement *une* catégorie de personnel en particulier, ne voulant pas que nos résultats donnent lieu ou prêtent flanc à toutes sortes d'interprétations qui ne cadreraient pas avec les objectifs de notre recherche.**

Pas assez de communication avec	Professeurs enseignant dans les collèges comptant moins de 1 000 étudiants		Professeurs enseignant dans les collèges comptant 1 000 étudiants et plus		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Préposés à la documentation écrite	**26**	**28.6**	**119**	**51.5**	**145**	**45.0**
Préposés à la documentation AV	**33**	**35.5**	**127**	**53.8**	**160**	**48.6**
DSP et ses adjoints	**40**	**40.0**	**134**	**56.3**	**174**	**51.5**

— C'est dans les établissements plus petits qu'on dénombre la plus forte porportion de professeurs qui encerclent la mention «ne s'applique pas» quand il est question des préposés à l'informatique et des conseillers spécialement chargés d'aider les professeurs sur le plan pédagogique*.

* **Différences établies à l'aide du Chi carré.**

● Nous avons réservé deux questions à l'examen des perceptions et opinions des professeurs touchant la participation de certains préposés aux ressources aux travaux des enseignants. Dans un premier temps, les professeurs étaient invités à décrire *le degré actuel d'implication* des préposés à la documentation écrite et audiovisuelle (ou de certains d'entre eux); dans un second temps, on sollicitait leur avis sur le rôle le plus «engagé qu'ils auraient avantage à remplir dans des conditions idéales». La juxtaposition des réponses aux deux questions est éclairante:

Opinions des professeurs

Rôle joué par les préposés	Actuellement (R)		Idéalement (D)		Ecart (D-R)
	N	% et % ajusté	N	% et % ajusté	en % et % ajusté
Se borner à remplir les commandes de matériel faites par les professeurs	**42**	**(10.6%)** **(11.7%)**	**1**	**(0.3%)** **(0.3%)**	**−10.3** **−11.4**
Donner au besoin des renseignements ou conseils relevant de leur compétence technique	**88**	**(22.3%)** **(24.6%)**	**24**	**(6.1%)** **(6.5%)**	**−16.2** **−18.1**
Prendre l'initiative d'attirer l'attention des professeurs sur le matériel didactique disponible	**100**	**(25.3%)** **(27.9%)**	**155**	**(39.2%)** **(42.0%)**	**+13.9** **+14.1**
Apporter leur aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs qui le demandent	**52**	**(13.2%)** **(14.5%)**	**82**	**(20.8%)** **(22.2%)**	**+ 7.6** **+ 7.7**
Offrir de l'aide sur le plan pédagogique ou didactique aux professeurs en général	**16**	**(4.1%)** **(4.5%)**	**81**	**(20.5%)** **(22.0%)**	**+16.4** **+17.5**

Il ressort de ces données* que les professeurs interrogés – pris dans leur ensemble – souhaitent que les préposés aux ressources (certains d'entre eux tout au moins) se montrent plus "entreprenants" dans leurs relations avec eux. On notera que 60 répondants (15.2%) ne savaient pas le rôle que jouent actuellement les préposés aux ressources et que 26 (6.6%) se disaient incapables de se prononcer sur le rôle qu'ils devraient jouer à ce point de vue. En outre 37 personnes (9.3%) n'ont pas répondu à la première question et 26 (6.6%) à la seconde.

* **Pour des commentaires sur ces résultats, voir plus loin en p. 59.**

COMMENTAIRES

● Pour ce qui est des relations avec les préposés aux ressources, il convient de souligner les *différences observées quand on tient compte de la taille des établissements où enseignent les professeurs.* D'une part, dans les plus petits collèges on ne dispose pas toujours de certaines des ressources qu'on retrouve dans les plus gros collèges, notamment un service d'informatique et des conseillers spécialement chargés d'apporter une aide aux professeurs (C.R.E., conseillers pédagogiques, etc.). D'autre part, dans ces mêmes collèges, on se rend compte que les professeurs font appel plus souvent au directeur des services pédagogiques et à ses adjoints. ***Doit-on penser que dans les petits collèges, il y a davantage d'interaction entre professeurs et administrateurs? Ou alors ces derniers assument-ils, sous le mode de la suppléance ou autrement, des tâches et fonctions qui, dans les plus gros collèges, sont confiées à des professionnels aux attributions spécifiques?*** Les deux hypothèses contiendraient-elles chacune une partie de vérité? Nous ne saurions trancher mais le phénomène nous a paru digne de mention et devrait susciter réflexion.

Retenons cependant que *les professeurs des plus gros collèges sont proportionnellement plus nombreux à trouver qu'ils n'ont pas assez de communication non seulement avec le DSP et ses adjoints mais aussi avec les préposés à la documentation écrite ou audiovisuelle.* Comme on va le voir c'est aussi dans ces mêmes collèges qu'on compte le plus grand nombre de professeurs qui expliquent l'insuffisance de leurs contacts avec les préposés aux ressources par une carence d'information sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre. Cette convergence de faits nous incite à croire que dans les collèges plus populeux, on aurait intérêt à étudier de plus près l'état et le mode de fonctionnement des relations entre le corps professoral et le personnel aux ressources...

4. Invités à préciser les raisons d'une communication insuffisante entre eux, professeurs et préposés aux ressources ont mis de l'avant des motifs différents.

● On a cherché à identifier quelles peuvent être les raisons qui empêchent les professeurs de communiquer avec certaines personnes-ressources dont ils souhaiteraient recevoir l'aide, soit dans la préparation de leurs cours soit à l'occasion de difficultés qu'ils éprouvent. Cent cinquante-huit professeurs (40%) ont estimé que la question ne les concernait pas.

	N	%	% ajusté
C'est que vous préférez travailler seul	183	46.3	82.8
C'est à cause d'une information insuffisante sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre	174	44.1	85.0
C'est à cause d'une insuffisante disponibilité de ces personnes	137	34.6	71.0
C'est à cause d'un manque d'intérêt de ces personnes	127	32.1	69.0

Quant à ceux qui ont donné leur point de vue sur les raisons d'une communication insuffisante, les raisons les plus fréquemment évoquées par eux sont:

— On relève une seule différence significative suivant la taille des établissements: les professeurs des plus gros collèges sont proportionnellement plus nombreux à alléguer comme raison «une information insuffisante sur le genre de services que ces personnes pourraient rendre».

● Du côté des préposés, trente répondants (22.6%) estiment qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés aux ressources pour les types de démarches et d'activités énumérées précédemment*. Les autres se sont prononcés sur une série de sept hypothèses susceptibles d'expliquer l'insuffisance de relations entre professeurs et préposés aux ressources. Il en ressort que les deux hypothèses auxquelles le plus grand nombre de répondants accordent une grande importance, voire la plus grande importance sont dans l'ordre: a) les professeurs ne sont pas suffisamment informés des services et ressources (humaines et matérielles) qui sont à leur disposition; b) les professeurs estiment que les préposés aux ressources n'ont pas à intervenir en matière de pédagogie.

Au contraire, les hypothèses qui apparaissent *les moins importantes* aux yeux de nos répondants sont: a) les préposés aux ressources considèrent qu'il n'est pas de leur ressort d'apporter ce genre de collaboration. b) c'est une question de personnalités.

— Notons que les techniciens (N = 20) sont plus nombreux que les cadres et les professionnels (N = 10) à trouver qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre les professeurs et les préposés pour les types de démarches ou d'activités qui sont ici mis en cause.

— Parmi les raisons alléguées pour expliquer l'insuffisance d'échanges et de collaboration, le manque de temps ou de disponibilité joue plus pour les cadres et les professionnels que pour les techniciens.

COMMENTAIRES

● Nous invitons les lecteurs de notre rapport et surtout ceux qui chercheront à donner des suites à notre recherche à scruter de très près les réponses que nous ont données professeurs et préposés sur les raisons d'une communication insuffisante entre les uns et les autres et sur l'implication que pourraient avoir certains préposés dans les travaux des enseignants. Pour ce qui nous concerne, nous retenons surtout les observations suivantes:

— professeurs et préposés s'entendent pour affirmer que le personnel des ressources ne devrait pas se borner à remplir des commandes de matériel ou à donner seulement des renseignements ou conseils relevant de sa seule compétence technique**;

— nombre de professeurs semblent souhaiter que les préposés fassent preuve de plus d'initiative, de plus d'agressivité en offrant leurs services à tous les professeurs et non pas seulement à ceux qui s'adressent à eux; cette attente s'exprime avec plus de netteté encore dans les gros collèges de notre échantillon;

— cependant à partir des résultats que nous avons dépouillés et analysés, on ne voit pas clairement jusqu'où et sous quelle forme des préposés pourraient s'impliquer dans les travaux des professeurs: ces derniers souhaitent-ils autre chose qu'un supplément d'information?

— il est significatif en effet de constater que si professeurs et préposés s'entendent pour déplorer des lacunes au plan de l'information, les premiers reprochent au personnel des ressources un manque d'intérêt et disponibilité, tandis que les seconds allèguent un refus de la part des professeurs que les préposés interviennent en matière de pédagogie.

* Ce sont ceux qu'on retrouve en p. 54.

** Nous n'avons pas reproduit ici les résultats du questionnaire du personnel préposé aux ressources au sujet du degré d'implication *actuel* et *idéal* de certains préposés à la documentation écrite et audiovisuelle dans les travaux des professeurs. On les retrouvera cependant dans la version intégrale de notre rapport.

La question est délicate. La situation peut varier d'un collège à l'autre. Nombre de facteurs entrent en jeu: traditions locales, climat des relations interpersonnelles, respect des compétences propres à chaque catégorie de personnel et des prérogatives dévolues à chacun par les conventions collectives et les règlements du collège. C'est à chaque collège et aux différents groupes concernés qu'il revient de déterminer les moyens les plus susceptibles de favoriser une réelle interaction entre les uns et les autres.

5. La moitié des professeurs qui ont rempli notre questionnaire n'avait pas suivi de cours ou d'activités de perfectionnement au cours de la dernière année scolaire. Les autres avaient participé à des activités menées à l'extérieur du collège beaucoup plus qu'à des activités organisées par le collège.

● Le perfectionnement pédagogique des professeurs est une réalité qui comporte plusieurs facettes et dimensions au plan des juridictions et de sa mise en oeuvre comme à celui du contenu et de l'orientation à lui donner. Il n'entrait ni dans nos intentions ni dans nos attributions d'aborder cette question dans toute son ampleur et sa complexité. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de constater que les résultats présentés dans notre rapport sont loin d'épuiser le sujet. Ils renferment cependant des indications utiles, croyons-nous, pour ceux qui ont à assumer des responsabilités et à prendre des initiatives en la matière.

● *Dans les dix-huit (18) collèges où a été menée notre recherche**, les professeurs qui, au cours de l'année scolaire précédente, s'étaient impliqués dans des activités de perfectionnement l'avaient fait, pour la majorité des cas, dans un cadre extérieur au collège, la participation à des congrès ou à des colloques étant la modalité la plus fréquente (N = 95). La rédaction de thèse, le perfectionnement organisé par un corps professionnel et les activités collectives organisées au collège par le secteur de l'aide pédagogique aux profeseurs avaient mobilisé une quarantaine de nos répondants**.

D'une façon générale, les professeurs concernés formulent des jugements plutôt positifs sur les activités auxquelles ils avaient participé.

* Nous n'ignorons pas que les résultats de notre recherche auraient vraisemblablement pris une allure différente, si notre échantillon d'établissements avait compté un plus grand nombre de collèges où l'on organise des activités dans le cadre du programme PERFORMA.

** Ne perdons pas de vue également que 74 professeurs avaient participé à «un autre programme de perfectionnement» et 46 autres à des activités collectives organisées au collège «selon d'autres modalités». Ce sont là des statistiques qui méritent de retenir notre attention mais l'absence de précisions sur le contenu ou l'orientation de ces activités nous empêche de les commenter...

6. Pour plus de la moitié des professeurs interrogés, le perfectionnement apparaît comme une réalité importante qui devrait être intimement mêlée à leurs activités courantes de professeurs et une entreprise personnelle plutôt que collective. C'est d'abord dans la discipline qu'on souhaite recevoir du perfectionnement.

● Le questionnaire des professeurs comportait cinq questions touchant le perfectionnement et le développement pédagogiques. Une première, à trois volets, était ainsi formulée: «Lorsqu'il est question de "perfectionnement", pensez-vous spontanément...

— à une réalité importante pour vous?
— à une réalité intimement mêlée à vos activités courantes de professeur ou à une organisation spéciale, sortant de l'ordinaire?

— à une entreprise personnelle que vous tenez à organiser vous-même ou à une entreprise collective dans laquelle vous pouvez trouver ce qui vous convient?»

Des réponses données à cette triple interrogation, on peut inférer que le perfectionnement est une réalité très importante pour 54%* de nos répondants, qu'on le voit comme une réalité intimement mêlée aux activités courantes du professeur (64%) et une entreprise personnelle plutôt que collective: en effet 40.2% des répondants pensent spontanément au perfectionnement comme à une entreprise personnelle qu'ils tiennent à organiser eux-mêmes tandis que 19.3% songent plutôt à une entreprise collective, 40.5% considérant le perfectionnement comme un amalgame des deux. A remarquer que seulement 31 répondants (8.2%) associent spontanément le perfectionnement à une organisation spéciale sortant de l'ordinaire.

● Une autre question de la série traitant du perfectionnement était ainsi libellée: «Admettons que vous souhaitiez recevoir éventuellement du perfectionnement dans les trois domaines suivants:

— Perfectionnement dans votre discipline ou spécialité
— Perfectionnement en pédagogie ou didactique
— Perfectionnement "personnel" (culture générale, nouveaux savoir-faire, etc.).

Veuillez indiquer dans quel ordre d'importance vous placeriez ces trois domaines». Voici les résultats détaillés à cette question.

* **Pourcentages ajustés.**

TYPE DE PERFECTIONNEMENT SOUHAITÉ

	D'ABORD	PUIS	ENFIN	N	%
Perfectionnement...	dans la discipline	en pédagogie	"personnel"	**102**	**25.8**
Perfectionnement...	dans la discipline	"personnel"	en pédagogie	**90**	**22.8**
Perfectionnement...	en pédagogie	dans la discipline	"personnel"	**66**	**16.7**
Perfectionnement...	en pédagogie	"personnel"	dans la discipline	**27**	**6.8**
Perfectionnement...	"personnel"	dans la discipline	en pédagogie	**67**	**17.0**
Perfectionnement...	"personnel"	en pédagogie	dans la discipline	**31**	**7.8**
Je ne sais pas				**3**	**0.8**
Sans réponse				**9**	**2.3**

Comme on peut le voir, les préférences ne sont pas très nettes, mais il reste que c'est d'abord dans la DISCIPLINE qu'on souhaite recevoir du perfectionnement, puis en PÉDAGOGIE et enfin un perfectionnement PERSONNEL.

COMMENTAIRES

● Si le perfectionnement apparaît comme quelque chose d'*important* pour une majorité de nos répondants, il convient de rappeler et de souligner que ceux-ci le voient surtout comme une *réalité mêlée aux activités courantes* du professeur et une *entreprise personnelle plutôt que collective.* Ces faits intéresseront sans doute ceux qui ont charge du perfectionnement dans les collèges. L'organisation d'activités dans des perspectives organisationnelles, institutionnelles ou communautaires commanderait donc au préalable un sérieux travail de sensibilisation, faute de quoi pareilles activités risqueraient de ne pas trouver preneurs ou d'être inefficaces.

● Il est remarquable de constater que c'est un perfectionnement dans *la discipline* qu'on recherche d'abord. On retrouve ici l'expression d'une prépondérance de la discipline et de la spécialité d'enseignement qui s'est exprimée ailleurs dans notre rapport, notamment lorsqu'il était question des objectifs poursuivis par les professeurs dans leurs lectures. Le perfectionnement en psychopédagogie ne vient qu'en second lieu dans les centres d'intérêt des professeurs. Plusieurs raisons permettent de comprendre cette situation: critères de sélection du personnel enseignant (celle-ci s'opère exclusivement ou presque sur la base de la compétence dans la discipline ou la spécialité enseignée), importance primordiale du département comme lieu de regroupement des professeurs et d'expression de leurs préoccupations professionnelles, inapplication et mise en veilleuse du Règlement no 4, formation psychopédagogique déjà reçue (pour bon nombre de nos répondants tout au moins).

> 7. Invités à préciser les objets sur lesquels ils souhaiteraient recevoir de l'aide ou du perfectionnement, les professeurs ont placé aux premiers rangs: a) l'identification ou l'élaboration d'instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants; b) la précision des méthodes et activités relatives aux objectifs qu'ils poursuivent à travers leurs cours. A l'opposé «Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement» et «Elaborer un plan de recherche et le réaliser» apparaissent des besoins très peu répandus ou ressentis.

● Pour clore la portion du questionnaire consacrée au perfectionnement, nous avons demandé aux professeurs s'ils poursuivaient ou souhaiteraient poursuivre des activités de perfectionnement en pédagogie ou en didactique. Cent trente (130 ou 32.9%) ont répondu de façon explicite: NON. Les autres ont précisé quelle importance ils accordent à une série de onze objectifs proposés à leur attention. Parmi les objectifs énumérés , reçoivent les cotes les plus positives* . 1. Trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage (N = 214 ou 54.2%); 2. Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs (N = 204 ou 51.7%). 3. Améliorer les relations professeurs-étudiants (N = 199 ou 50.4%). A l'opposé les objectifs qui obtiennent les cotes les plus négatives sont: a) Apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement; b) Elaborer un plan de recherche et le réaliser; c) Trouver des façons efficaces d'utiliser l'équipement. A noter que les professeurs dont l'âge se situe entre 30 et 34 ans accordent moins d'importance que leurs collègues à l'énoncé

* «Pas mal» + «Beaucoup d'importance».

"améliorer les relations entre professeurs et étudiants". Par ailleurs ceux qui ont entre 11 et 15 années d'expérience sont plus nombreux à vouloir préciser les objectifs des cours.

● Dans une autre partie du questionnaire, on avait posé la question: «Si vous souhaitez recevoir de l'aide pour l'organisation de votre enseignement ou à l'occasion de difficultés prévisibles, veuillez préciser les besoins ou les buts auxquels cette aide se rattacherait.» Or la liste de besoins était identique à celle traitant de perfectionnement. On remarque que les trois énoncés qui viennent en tête de liste sont: 1. Trouver des instruments de l'évaluation de l'apprentissage des étudiants; 2. Développer des méthodes et techniques pour évaluer un cours ou un procédé d'enseignement; 3. Préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs, suivis de très près par «Apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement». En queue de liste, on retrouve a) Utiliser l'ordinateur dans l'enseignement; b) Elaborer un plan de recherche; c) Identifier le style d'enseignement qui vous convient le mieux. Il y a donc concordance sur deux des besoins prioritaires et deux des besoins les moins prioritaires, quand on confronte les résultats à la question traitant de perfectionnement (Q. 47) et ceux touchant l'aide pédagogique souhaitée (Q. 50).

COMMENTAIRES

● Les nombres et pourcentages de professeurs qui n'ont pas répondu à la question ou qui disent ne pas souhaiter d'aide pour chacun des douze énoncés soumis à leur attention sont considérables: il n'y en a jamais moins que 149 (37.7%) et cela va jusqu'à 284 (72%). Il y a là un fait susceptible de recevoir plusieurs interprétations* mais déjà en soi il mérite d'être mis en relief et retenu comme tel.

● En un sens, la hiérarchie des besoins s'établit plus aisément par la négative, c'est-à-dire en pointant les objets sur lesquels très peu de nos répondants souhaiteraient recevoir de l'aide: utiliser l'ordinateur dans l'enseignement, élaborer un plan de recherche, identifier le style d'enseignement qui convient le mieux au professeur en question. Cependant si on examine les objets sur lesquels les professeurs interrogés souhaiteraient *sûrement* recevoir de l'aide, on constate que les *préoccupations d'évaluation* viennent en tête de liste puisque 40.9% (ajusté) des répondants désireraient assurément recevoir de l'aide pour trouver des instruments d'évaluation de l'apprentissage des étudiants et 39.4% pour développer des méthodes et techniques visant à évaluer un cours ou un procédé d'enseignement.

● S'expriment également des besoins assez nets concernant: - des stratégies pédagogiques en accord avec les objectifs visés dans l'enseignement et capables de favoriser l'atteinte de ces objectifs; - la relation professeur-étudiant que l'on voudrait améliorer.

● Nous avons mis en évidence dans la *version intégrale* de notre rapport des différences d'attitudes suivant la discipline ou spécialité d'enseignement mais ce qui nous apparaît encore plus significatif ce sont les différences observées quand on tient compte de la place qu'occupent certaines méthodes ou formules pédagogiques dans l'enseignement de nos répondants (cf. chapitre sur l'aide pédagogique aux professeurs dans la version complète du rapport final). Le temps nous a manqué pour creuser ces phénomènes mais nous croyons important de les signaler à l'intention des lecteurs ou utilisateurs de notre recherche. Peut-être suggéreront-ils des pistes intéressantes à ceux qui voudraient assurer un prolongement à nos travaux.

* **Exemples: – absence *d'intérêt* pour la pédagogie, pour l'utilisation des ressources dites de soutien ou pour l'innovation pédagogique? – inexistence de besoins en ces matières? – choix d'énoncés ou d'objectifs ne correspondant pas au vécu et attentes véritables des enseignants? etc.**

● L'éventail des objets sur lesquels les professeurs étaient invités à s'exprimer est loin d'être exhaustif: l'accent portait surtout sur des dimensions psychopédagogiques et sur l'utilisation des ressources didactiques; un réel *inventaire* des besoins exigerait un questionnaire beaucoup plus dévoppé et raffiné que le nôtre.

Malgré ces limites, nous croyons que les résultats de notre recherche cernent tout de même des aspects importants de la réalité. C'est ce que la lecture de plusieurs textes consacrés à l'analyse des besoins des enseignants de niveau collégial ou à leur perfectionnement nous donne à penser*.

* **Voir par exemple: Chabot Marie et Hoa Nguyen Pham - Dang. *Enquête sur la pédagogie au Collège Lionel-Groulx.* Ste-Thérèse Service de la recherche, Collège Lionel-Groulx, 1972.**

Roussel, Robert. *Les besoins ressentis par les professeurs face à la pédagogie.* Enquête effectuée au Cégep de Rivière-du-Loup. Québec, ministère de l'Éducation, Service général des communications, juin 1976, 195 p.

Rhéaume, Jacques. "Le perfectionnement des enseignants: réalité et utopie". *Journal de l'Association des collèges communautaires du Canada,* vol. 2, no 1, printemps 1978, pp. 64-93.

VII - INFORMATIQUE ET PÉDAGOGIE

Dans quelle mesure utilise-t-on l'informatique à des fins pédagogiques? Quelles attentes ou quels besoins manifeste-t-on touchant le recours à l'ordinateur dans des activités d'enseignement et d'apprentissage? Nous résumerons les résultats de notre recherche sur ce thème à l'aide de deux affirmations générales que nous étayerons puis commenterons brièvement.

1. Très peu d'étudiants et de professeurs qui ont répondu à nos questionnaires avaient déjà eu l'occasion de se servir d'un ordinateur ou de faire appel au service d'informatique de leur collège.

● *Du côté des étudiants*, plus des trois quarts de ceux qui ont rempli notre questionnaire n'avaient jamais eu recours aux services d'un ordinateur dans leurs études. Entre 7 et 11% d'entre eux (N variant entre 324 et 489) s'en étaient déjà servi pour résoudre des problèmes ou effectuer des calculs, pour des exercices de simulation ou des jeux, pour un autre genre de travail ou dans le cadre d'un enseignement par ordinateur.

— Les programmes où l'on compte le plus grand nombre d'utilisateurs sont ceux de techniques physiques, de techniques de l'administration, de sciences pures et de sciences de l'administration.

● *Pour ce qui est des professeurs*, très peu avaient eu recours au Service d'informatique du collège au cours de la session précédente, trois cent vingt-sept (327 ou 82.8%) d'entre eux ayant répondu non à une question en ce sens. De même, une infime proportion de nos répondants avait déjà fait de l'enseignement par ordinateur (N = 16 ou 4.1%) ou s'était déjà servi de l'ordinateur comme source d'information courante au plan pédagogique (N = 33 ou 8.4%). Très peu également avaient participé à des activités collectives de perfectionnement organisées au collège par le secteur de l'informatique (N = 10 ou 2.5%) ou avaient reçu de l'aide visant à leur apprendre à utiliser l'ordinateur dans l'enseignement (N = 19 ou 4.8%).

● Pour bien interpréter les résultats présentés ici, il faut garder à l'esprit les faits suivants: a) certains des collèges où a été menée notre enquête ne disposent pas d'un service d'informatique qui leur soit propre; b) c'est dans sept (7) des cégeps participants qu'on retrouve le plus grand nombre d'étudiants utilisateurs: or, dans la plupart d'entre eux, ou bien l'on enseigne l'informatique comme option professionnelle ou bien l'on offre des programmes qui entraînent un recours à l'informatique.

2. Les étudiants interrogés éprouvent un grand attrait pour l'ordinateur. Quant aux professeurs, c'est une minorité d'entre eux qui manifeste de l'intérêt pour l'utilisation de l'ordinateur à des fins d'enseignement.

● Si on s'en rapporte aux réponses qu'ils ont données à la question traitant de leurs besoins au plan pédagogique, on doit conclure que *les étudiants interrogés éprouvent un grand attrait pour l'ordinateur*. Mille sept cent quatre-vingt treize (1 793 ou 47.2%) de nos répondants disent avoir «grandement besoin d'aide» pour apprendre à utiliser un ordinateur, tandis que mille quatre cent quinze autres (1 415 ou 37.2%) affirment: «J'aurais besoin d'aide mais pour moi c'est moins important ou moins urgent».

— Les étudiants de techniques administratives (53.4%) sont ceux qui expriment en plus grand nombre une attente précise («grandement besoin»); c'est en techniques humaines (41.1%) et en techniques biologiques (42.1%) qu'on compte les plus faibles taux de répondants à avoir exprimé un besoin aussi net.

— C'est dans les collèges de plus grande taille qu'on rencontre la plus forte proportion d'étudiants qui expriment un grand besoin d'aide (N = 1 522).

— Il est sans doute intéressant de noter qu'invités à se prononcer sur la série de besoins des étudiants au plan pédagogique, les préposés aux ressources ont situé l'énoncé «apprendre à utiliser un ordinateur» au treizième et dernier rang.

● *Les professeurs qui ont rempli notre questionnaire semblent moins attirés que les étudiants par l'informatique.* Sur la liste des objectifs que pourraient poursuivre des activités de perfectionnement

organisées à leur intention, «apprendre à utiliser l'ordinateur à des fins d'enseignement» vient au dernier rang: 64 (16.2%) accordent pas mal ou beaucoup d'importance à cet objectif. Même phénomène quand il est question des aspects sur lesquels les professeurs aimeraient recevoir de l'aide: une infime minorité (21 ou 5.3%) souhaiterait «sûrement» recevoir de l'aide pour utiliser l'ordinateur dans l'enseignement. Plus loin cependant, en réponse à deux autres questions traitant spécifiquement d'informatique et pédagogie, quatre-vingt douze (92 ou 23.3%) professeurs affirment qu'ils souhaiteraient utiliser «éventuellement» l'enseignement par ordinateur et cent quarante-et-un (141 ou 35.7%) font de même pour ce qui est d'utiliser l'ordinateur comme source d'information courante pour le professeur. Ce sont les professeurs de sciences et mathématiques qui montrent le plus d'intérêt pour l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques.

● Confrontés à une série de raisons susceptibles d'expliquer pourquoi ils utilisent peu ou point l'ordinateur dans leur enseignement, les professeurs ont surtout mis de l'avant deux motifs qui, en un sens, peuvent se recouper: 1° «la question ne s'applique pas dans mon cas»; 2° «l'ordinateur n'a guère sa place dans ce que j'enseigne».

COMMENTAIRES

● Notre recherche, comme on vient de la voir, comporte peu de données touchant l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques. C'est cependant un thème qui a fait l'objet d'importants travaux au cours des dernières années. La revue *BIP-BIP**, par exemple, a publié régulièrement des articles ou des monographies rendant compte d'expériences vécues dans plusieurs collèges du Québec.

● C'est cependant dans deux documents** du Service général des moyens d'enseignement que l'on trouvera rassemblée l'information la plus complète touchant les applications pédagogiques de l'ordinateur (A.P.O.) dans les cégeps. On y propose une définition des A.P.O., des descriptions et analyses d'A.P.O. dans les collèges, les éléments d'un diagnostic d'ensemble et des idées-cadres pour un plan de développement des A.P.O. au collégial. Le travail le plus urgent, selon nous, consiste donc à s'informer et à informer sur le potentiel que recèle l'ordinateur au plan pédagogique, à se familiariser avec ce qui a déjà été essayé, à situer cette ressource dans le cadre de stratégies d'enseignement et d'apprentissage bien définies.

● Il n'est que de feuilleter les journaux et les revues pour se rendre compte de la place de plus en plus grande que prend l'ordinateur dans notre société: dans la gestion des affaires ou des établissements, dans les loisirs (jouets électroniques), dans le monde de la communication, dans les opérations de planification et de prospective, partout l'ordinateur imprime sa marque sur notre vie quotidienne. L'avènement des microprocesseurs est riche de virtualités de toutes sortes que nous ne pouvons guère que soupçonner pour l'instant. Quel genre de retombées ces prodigieux développements technologiques auront-ils en éducation? Sans doute, la réponse dépend-elle en bonne partie de l'attitude réceptive et du dynamisme des éducateurs et des responsables des établissements scolaires. Il ne faudrait pas cependant commettre avec l'ordinateur la même erreur commise en certains milieux avec l'audiovisuel: ériger le moyen en fin, mythifier le gadget au détriment de la pédagogie que pareils instruments sont censés servir. En plus des documents déjà cités, les personnes intéressées trouveront dans un autre document du S.G.M.E. *Pour une politique d'utilisation pédagogique de l'ordinateur** un esprit et des éléments de stratégie qui pourraient inspirer un *développement ordonné* des A.P.O. dans nos établissements.

* **Revue publiée 5 fois par an par le Service général des moyens d'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec. Elle a pour but de communiquer des nouvelles et des idées sur les applications pédagogiques de l'ordinateur et de permettre un échange entre les personnes intéressées à ces utilisations.**

** ***Les applications pédagogiques de l'ordinateur dans les cégeps: situation en 1977.*** **Recueil de documents, par Francis Meynard avec la collaboration de Guy Chevalier, Jean-Louis Longtin et Claude Therrien. Ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, novembre 1977.** ***Le développement des applications pédagogiques de l'ordinateur dans les cégeps*** **par Francis Meynard avec la collaboration de Guy Chevalier, Marc Scholer et Jean Louis Longtin. Ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, avril 1979.**

* **Chevalier, Guy avec la collaboration de Francis Meynard et Monique Vermette-Gaudreau.** ***Pour une politique d'utilisation pédagogique de l'ordinateur.*** **Ministère de l'Éducation, S.G.M.E., août 1978, V et 78 p.**

VIII - LES RESSOURCES ET LEURS USAGERS

Quels jugements les étudiants et les professeurs portent-ils sur l'information qu'on leur transmet concernant les ressources disponibles au collège? Dans quelle mesure et à travers quelles modalités s'impliquent-ils lorsqu'il s'agit d'orienter ou d'organiser ces ressources? Sont-ils motivés à collaborer? Telles sont les principales questions auxquelles nous nous efforcerons de répondre dans les pages qui viennent, en intégrant non seulement le point de vue des usagers mais aussi celui des préposés aux ressources.

1. Les jugements que les étudiants et les professeurs portent sur la valeur de l'information et de la publicité concernant les divers secteurs de ressources didactiques du collège semblent assez directement conditionnés par l'accessibilité des ressources en question et l'utilisation qu'on en fait soi-même. Plus on a effectivement recours à une ressource donnée plus on a tendance à formuler des commentaires favorables sur la qualité de l'information consacrée à cette ressource.

● Le tableau suivant nous permet de saisir d'un seul regard le jugement qu'étudiants et professeurs portent sur l'information et la publicité consacrées aux divers secteurs de ressources étudiés dans notre enquête.

Etudiants et professeurs qui estiment que l'information et la publicité sur les ressources sont plutôt bonnes, voire très bonnes.
Ensemble des étudiants et des professeurs

	Etudiants		Professeurs	
Secteur des documents écrits	**3095**		**253**	
	(70.8)	**(75.7)***	**(64.1)**	**(70.1)***
Secteur de l'audiovisuel	**1951**		**231**	
	(44.6)	**(51.3)***	**(58.5)**	**(65.3)***
Secteur de l'informatique	**1116**		**36**	
	(25.5)	**(34.0)***	**(9.1)**	**(18.6)***
Secteur de l'imprimerie-photocopie	**2105**		**294**	
	(48.1)	**(54.5)***	**(74.4)**	**(80.5)***

* Pourcentage ajusté.

Pour ce qui est de l'aide pédagogique aux professeurs, 138 professeurs portent un jugement favorable soit: 34.9% (où N = 395) et 46.5% ajusté (où N = 297).

— On observe des différences d'opinions suivant la taille des établissements (tant pour les professeurs que pour les étudiants) et les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants. Par exemple: les étudiants des collèges plus populeux de notre échantillon ont une opinion plus positive sur le secteur audiovisuel tandis que c'est l'inverse pour le service de l'imprimerie-photocopie.

COMMENTAIRES

● Comme nous l'écrivions plus haut, l'examen de tels résultats nous incite à formuler *l'hypothèse* que le jugement porté sur la valeur de l'information concernant une ressource donnée est directement conditionné par le caractère accessible de cette ressource et par l'utilisation qu'en fait celui qui est appelé à se prononcer. Le jugement apparaît d'autant plus positif que l'accès à cette ressource est facile et fréquente son utilisation. Les données que nous avons analysées dans des chapitres antérieurs concernant le recours à la bibliothèque du collège, au service audiovisuel et au service informatique nous autorisent, croyons-nous, à suggérer une telle hypothèse.*

* **Par exemple: les étudiants fréquentent et utilisent plus la bibliothèque que le service audiovisuel et encore plus que le service d'informatique: or, c'est précisément le secteur des documents écrits qui reçoit le plus grand nombre de témoignages positifs, beaucoup plus que le secteur de l'audiovisuel et encore davantage que le secteur de l'informatique.**

— Cela vaut quand on considère les répondants dans leur ensemble mais on peut aussi l'illustrer par un exemple précis: les étudiants de techniques physiques et de techniques de l'administration qui sont les plus grands utilisateurs de l'ordinateur (cf. chapitre sur "informatique et pédagogie") sont aussi ceux qui sont les plus nombreux à porter des jugements positifs sur la valeur de l'information et de la publicité se rapportant au secteur de l'informatique.

● En outre, nous nous sommes rendus compte, à l'aide de croisements de variables, que les étudiants qui portent les jugements les plus négatifs sur la valeur de l'information et de la publicité consacrées aux ressources du collège sont ceux qui estiment avoir besoin d'une initiation en bonne et due forme pour tirer parti de la documentation écrite et audiovisuelle. Moins on a besoin d'une initiation, plus le jugement que l'on porte est positif. Et cela se vérifie, quel que soit le secteur de ressources envisagé.

● Quand une ressource n'existait pas dans leur collège (e.g. service d'informatique, service d'aide pédagogique aux professeurs, service audiovisuel non accessible aux étudiants dans certains des collèges de notre échantillon) ou lorsqu'ils n'utilisaient pas une ressource disponible, nos répondants ont eu deux réactions typiques: certains ne se sont pas exprimés sur la valeur de l'information entourant cette ressource, d'autres se sont prononcés et ont jugé plutôt déficiente cette information.

2. Les professeurs sont plus nombreux que les étudiants à formuler des remarques, recommandations ou suggestions concernant l'orientation et l'organisation des ressources didactiques du collège. Si on s'en rapporte au témoignage des préposés aux ressources, leurs interventions auraient plus de poids que celles des étudiants.

● Parmi les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire, il s'en trouvait 507 ou 11.6% qui avaient déjà, d'une manière ou d'une autre, exprimé leur point de vue sur les ressources didactiques du collège. C'est à propos de la documentation écrite qu'on s'était le plus prononcé (50.3% des 507 répondants) et à propos de l'informatique (22.5%) qu'on était le moins intervenu.

Du côté des professeurs, la proportion de répondants qui avaient déjà formulé des commentaires ou des suggestions est plus grande. Malgré cela, il nous faut noter les forts taux de répondants qui n'ont jamais formulé de remarques ou de recommandations: quel que soit le secteur, le pourcentage n'est jamais moindre que 45.6% de nos 395 répondants. C'est à propos de la documentation écrite (212 mentions), de l'audiovisuel (491 mentions pour 3 énoncés) de la photocopie et de l'imprimerie (169 mentions) que nos répondants ont formulé en plus grand nombre remarques et recommandations. Par contre, c'est à propos de l'informatique que nos répondants sont le moins intervenus: il faut cependant tenir compte, si on veut interpréter correctement les statistiques, des cas où la question ne s'appliquait pas à vrai dire; il en va de même pour ce qui concerne l'aide pédagogique aux professeurs.

● Invités à se prononcer sur l'importance qu'on accorde actuellement aux remarques et recommandations des étudiants et des professeurs en ce qui concerne l'orientation et l'organisation des ressources du collège, les préposés ont répondu de façon non équivoque que ce sont les points de vues des enseignants qui reçoivent le plus de considération*.

COMMENTAIRES

● Pareils résultats n'ont pas lieu de nous surprendre outre mesure. Les étudiants passent peu de temps au collège. Avant toute chose il leur faut se familiariser avec ce qui existe: le matériel, les équipements et les services disponibles, les structures et modes de fonctionnement, etc. Cette étape franchie, il leur reste, pour la plupart, très peu de temps pour développer des perspectives critiques ou y aller de leurs

* **Cette constatation ressort de l'analyse de deux tableaux statistiques résumant l'opinion des préposés sur cette question: cf. version intégrale de notre rapport final.**

suggestions. Il en va bien autrement du côté des professeurs: non seulement demeurent-ils plus longtemps au collège mais aussi on sollicite plus fréquemment ou plus explicitement leur collaboration.

3. Le réseau de communication entre préposés aux ressources et usagers a un caractère informel.

● Qu'il s'agisse des étudiants ou des professeurs c'est d'abord et surtout à travers des conversations ou démarches sans caractère officiel qu'ils sont intervenus pour exprimer leurs opinions sur l'orientation et l'organisation des ressources didactiques.

● Interrogés sur les initiatives ou mesures que l'on prend «pour identifier et clarifier les besoins des usagers, qu'il s'agisse des individus ou des groupes (e.g. "départements"), *les préposés* ont indiqué dans l'ordre: a) les conversations ou démarches sans caractère officiel (186 mentions sur 539, soit 34.5% de toutes les mentions); b) les rencontres de groupes (103 mentions ou 19.1% de toutes les mentions); c) les sondages ou enquêtes (71 mentions, soit 13.2% des mentions). Soulignons que les répondants étaient appelés à se prononcer sur les différents secteurs de ressources – d'où la référence au nombre total de "mentions" obtenues par les divers moyens suggérés.

— Remarquons que les préposés ont pu se prononcer surtout pour ce qui a trait à la bibliothèque et à l'audiovisuel. Dans tous les autres cas, les pourcentages de "sans réponse" varient de 54.9% à 66.9%. Comme nous l'avons déjà indiqué une forte proportion de nos répondants travaillaient dans les secteurs de la documentation écrite et de l'audiovisuel.

COMMENTAIRES

● Si nous rapprochons les résultats présentés ici de ceux qui ont trait aux rapports entre professeurs et préposés quand il s'agit de travaux des enseignants ou d'une aide à leur fournir au plan pédagogique, force nous est de constater que les relations entre les usagers et le personnel des ressources s'établissent généralement de façon informelle, dans des rencontres de personne à personne, à travers des conversations ou des démarches qui n'ont rien d'officiel. Les interactions fondées sur des mécanismes institutionnels, bien identifiés comme tels (qu'il s'agisse d'enquêtes, de sondages ou de comités consultatifs), n'apparaissent pas tellement répandues ou fréquentes, du moins dans les collèges où s'est effectuée notre recherche.

4. Il ressort des réponses à nos questionnaires que les étudiants de même que les professeurs désirent jouer un rôle actif dans les processus qui visent à donner une orientation précise aux ressources didactiques ou à déterminer les modalités de leur organisation.

● Nous avons demandé aux étudiants et aux professeurs de nous dire quelle importance, selon eux, on accorde *actuellement* et on devrait accorder *dans l'avenir* aux remarques et recommandations qu'ils font touchant l'organisation et l'orientation des ressources didactiques. Les préposés aux ressources étaient aussi invités à nous donner leur point de vue sur cette question à double volet. La version intégrale du rapport final comporte une présentation assez détaillée de tous les résultats. Contentons-nous ici de mettre en évidence quelques constatations seulement:

— *dans tous les cas* – les répondants avaient à se prononcer sur sept (7) dimensions ou aspects des ressources – *l'influence souhaitée par les professeurs et les étudiants* (importance désirable) *est plus forte que celle que l'on perçoit avoir présentement* (importance actuelle): on voudrait que dans l'avenir on accorde plus d'importance à leurs points de vue (D > R);

— tant chez les professeurs que chez les étudiants, les taux de sans réponse sont assez élevés

quand il s'agit de se prononcer sur l'importance que l'on accorde *actuellement* à leurs remarques ou recommandations: ou bien on ignore le sort réservé aux remarques et recommandations qui ont été faites ou bien n'ayant pas soi-même formulé de telles remarques ou recommandations, on estime qu'on n'avait pas à répondre à cette question;

— du côté des étudiants, les aspects sur lesquels on souhaite que dorénavant leurs points de vue soient surtout pris en considération sont les suivants: 1° les besoins des usagers; 2° le choix ou la sélection de la documentation écrite; 3° les équipements ou activités n'existant pas encore au collège;

— les professeurs, de leur côté, établissent la hiérarchie suivante: 1° le choix ou la sélection de la documentation écrite; 2° les besoins des usagers; 3° le choix ou la sélection des documents et de l'équipement audiovisuels;

— les préposés expriment exactement le même avis que les professeurs concernant les 3 objets à propos desquels les remarques ou recommandations des professeurs devraient être prioritairement prises en considération; dans le cas des étudiants, il y a concordance pour ce qui est des deux premiers énoncés, mais les préposés classent au 3e rang «les règlements et les procédures à respecter pour avoir accès aux locaux, équipements, services, documents, etc. et pour les utiliser». Ils ne placent qu'au 5e rang l'énoncé concernant les «équipements ou activités n'existant pas encore au collège».

5. Les professeurs nous ont signifié de façon très nette leur intérêt et leur motivation à collaborer avec le personnel des ressources.

● Deux questions traitaient de la motivation des professeurs à collaborer à l'amélioration des ressources didactiques du collège. La première était ainsi formulée: «Non pas en principe, mais dans votre situation actuelle et réelle – compte tenu de votre charge de travail, de la mentalité de votre milieu, etc. – vous sentez-vous motivé(e), disposé(e) à faire un effort pour collaborer à l'amélioration des ressources didactiques (documentation, aide pédagogique aux professeurs, etc.) avec les personnes qui en ont actuellement la charge?»

A cette question, les professeurs interrogés ont donné les réponses que voici:

	N	%	% ajusté	Cumulatif ajusté
Aucunement ou très peu motivé(s)	21	5.3	5.6	5.6
Peu motivé(s)	108	27.3	28.6	34.1
Passablement motivé(s)	164	41.5	43.4	77.5
Très motivé(s)	78	19.7	20.6	98.1
Ne s'applique pas	7	1.8	1.9	100.0
Sans réponse	17	4.3	-	

Cela signifie que 64% (ajusté) des professeurs se disent passablement ou très motivés à collaborer à l'amélioration des ressources didactiques avec les personnes qui en ont actuellement la charge.

● La seconde question interrogeait les répondants sur l'intérêt que les professeurs qu'ils connaissent manifestent, dans l'ensemble, pour l'amélioration des ressources didactiques du collège. Les résultats corroborent ceux qui précèdent:

	N	%	% ajusté	Cumulatif ajusté
Aucun intérêt	15	3.8	4.0	4.0
Un peu d'intérêt	149	37.7	39.9	44.0
Passablement d'intérêt	152	38.5	40.8	84.7
Beaucoup d'intérêt	57	14.4	15.3	100.0
Sans réponse	22	5.5	-	

6. De forts pourcentages de professeurs et de préposés se disent satisfaits du volume d'échanges et de communication entre les uns et les autres. Les deux catégories d'intervenants s'entendent pour identifier trois causes majeures qui expliqueraient une insuffisance d'interaction entre eux.

— Cent quarante-six (146 ou 37%) des professeurs interrogés estiment qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration. Les autres ont émis leur avis sur une série de dix (10) hypothèses susceptibles de rendre compte de la situation. Si on ne retient que les réponses de ceux qui ont donné un avis précis, on constate que les deux hypothèses qui sont les plus accréditées sont: 1° «Les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs» et 2° «Il faudrait modifier des habitudes bien ancrées». Très près derrière vient: «Cela dépend des structures ou des méthodes de communication». L'hypothèse qui recueille le moins de suffrages est celle qui voudrait que «les professeurs se refusent en principe à ce genre de collaboration», suivie de celle qui expliquerait la situation par des questions de personnalités.

— *Quant aux préposés*, soixante-quatre (ou 48.1%) de nos répondants considèrent qu'il y a suffisamment d'échanges et de collaboration entre eux et les professeurs pour ce qui a trait à l'organisation et à l'orientation des ressources. Pour les autres, les hypothèses (parmi celles suggérées) les plus susceptibles d'expliquer le manque de communication sont dans l'ordre:

1° il faudrait modifier des habitudes bien ancrées;
2° cela dépend des structures ou des méthodes de communication;
3° les professeurs éprouvent peu d'intérêt à l'égard des comités purement consultatifs.

A l'inverse, les hypothèses jugées les moins susceptibles d'expliquer une insuffisance d'échanges et de collaboration entre professeurs et préposés aux ressources sont dans l'ordre: a) C'est une question de personnalités; b) Dans le passé, certaines tentatives de collaboration ont abouti à des impasses; c) Les professeurs et les préposés aux ressources n'ont ni la même formation ni le même langage.

● Si on se base sur ces résultats, la motivation ne ferait donc pas défaut dans le corps professoral aussi bien des petits que des gros collèges, les croisements de variables n'ayant fait ressortir aucune différence significative suivant la taille des établissements.

● On a interrogé aussi bien les professeurs que les préposés sur les raisons qui pourraient expliquer une communication insuffisante touchant l'organisation et l'orientation des ressources didactiques du collège.

COMMENTAIRES

● Ainsi, préposés et professeurs s'entendent pour pointer trois raisons majeures qui expliqueraient une insuffisance d'interaction entre les deux catégories d'interlocuteurs: ***1° les habitudes acquises; 2° les structures et les méthodes de communication utilisées; 3° le peu d'intérêt des professeurs à l'égard des comités purement consultatifs.*** En somme, des facteurs qui mettent en cause mentalités et façons de faire, qui touchent aux modes de fonctionnement et d'organisation, qui rejoignent la problématique plus vaste de la participation et du partage du pouvoir dans le respect des compétences respectives.

● Nous avons recueilli plusieurs commentaires libres qui traduisent en termes très personnels ce que les statistiques ont mis en évidence. On parle d'incapacité des différents groupes à communiquer et à travailler en

collaboration, de chicanes de clocher, d'esprit de chapelle. Des professeurs soulignent que très souvent les structures elles-mêmes ne favorisent pas une utilisation des ressources disponibles et une interaction entre professeurs et préposés:

— «Il me semble que la structure même du collège encourage un certain anonymat. A moins de se servir des services d'une façon habituelle, on ne sait ni où aller, qui voir...»

— «Les ressources didactiques chez nous sont très importantes au niveau des possibilités qu'elles offrent. Elles sont si importantes qu'elles ont dû être structurées, "compartimentées" et "administratisées" ce qui les rend de plus en plus difficiles d'accès.»

— Et ce témoignage d'un professeur d'expérience: «En ce qui concerne notre collège, un jeune professeur doit avoir assez de mal à se dêmêler dans un système de ressources didactiques aux structures trop lourdes. Pour ma part, après 9 ans, je suis très à l'aise au centre des média, mais après combien d'efforts et d'initiatives personnelles... Tout est trop ancré dans un "fonctionnarisme" encrassé et rien n'est axé sur le nouveau. Comme nous n'avons pas le temps de nous mettre au courant des nouveautés, alors, les personnes ressources (surtout à l'audio-visuel) pensent que nous n'avons pas de besoins. Toujours le même problème de communication».

● Comme on peut le constater, les avis sont vraiment partagés sur le thème de l'interaction: à côté de gens satisfaits on en trouve d'autres qui se montrent plus critiques. Du moins possédons-nous de bonnes indications sur les causes des difficultés éprouvées et sur l'orientation que pourraient prendre des mesures visant à corriger les lacunes observées.

IX - PROLONGEMENTS POSSIBLES DE NOTRE RECHERCHE

Des résultats...

● La recherche que nous avons menée avec la collaboration d'étudiants, de professeurs et de préposés aux ressources provenant de dix-huit collèges du Québec est en fait une *enquête de type descriptif qui renseigne sur l'utilisation d'une variété de ressources didactiques dans des activités d'enseignement et d'apprentissage.*

● Elle permet également de caractériser quelques-uns des *rapports* qui se nouent *entre les usagers* (étudiants et professeurs) et *le personnel qui a la charge d'organiser et d'animer les différents secteurs de ressources dites de "soutien à la pédagogie"*: bibliothèque, audiovisuel, informatique, imprimerie-photocopie, recherche et expérimentation.

● *Elle jette enfin de la lumière sur nombre de réalités connexes:* les préférences des étudiants concernant les méthodes pédagogiques et la place que celles-ci occupent dans l'enseignement de leurs professeurs; les lectures des étudiants, leurs centres d'intérêt lorsqu'ils lisent ou écoutent des émissions de radio ou de télévision; le lien qu'il peut y avoir entre cette fréquentation des media et leurs activités de formation; les besoins et attentes qu'expriment les étudiants au plan de leur vie intellectuelle et scolaire; les activités de perfectionnement et d'aide pédagogique aux professeurs...

● Sur tous ces thèmes, nous avons recueilli des données extrêmement intéressantes que

nous nous sommes efforcés de synthétiser du mieux possible, renvoyant le lecteur soucieux d'avoir plus de détails et de précisions à la version intégrale de notre rapport final.

... pouvant donner lieu à d'autres analyses...

● Dans cette version plus complète, nous montrons comment le matériel recueilli à l'occasion de notre recherche pourrait se prêter à d'autres analyses que celles que nous avons pu mener à terme. Concrètement nous proposons et commentons six avenues de recherches possibles que nous ne ferons qu'énumérer ici:

1. revoir systématiquement tous les résultats du questionnaire des étudiants en prenant les familles de programmes comme ligne directrice de l'analyse;

2. étudier de possibles corrélations entre certaines réponses à un même questionnaire, ce qui suppose évidemment la formulation d'hypothèses que l'on soumet à la vérification en recourant aux techniques statistiques appropriées;

3. reprendre et analyser les données dans une perspective institutionnelle, c'est-à-dire en comparant non pas des catégories de répondants mais des établissements;

4. confronter les résultats présentés dans notre rapport avec ceux de travaux ou de recherches portant sur des thèmes identiques ou analogues: nous donnons une liste d'études qui pourraient être examinées dans cette optique;

5. administrer nos trois questionnaires dans d'autres collèges – notamment dans certains des plus gros collèges de la région de Montréal et de Québec – et en comparer les résultats avec ceux de notre propre enquête;

6. mettre sur pied un groupe interdisciplinaire et d'envergure provinciale qui étudierait, au plan des collèges eux-mêmes et du réseau tout entier, la dynamique des interactions entre les pratiques pédagogiques et l'utilisation des ressources.

... et à des initiatives diverses

● Nous sommes convaincus cependant que notre recherche ne donnera tous ses fruits que si elle débouche sur l'action. Aussi insistons-nous, dans le dernier chapitre de notre rapport intégral, sur les suites que pourraient connaître nos travaux dans les dix-huit collèges où s'est effectuée notre enquête. Sans proposer un canevas méthodologique précis, nous fournissons un certain nombre de jalons à partir desquels chaque collège concerné pourrait procéder à une *analyse* de sa propre situation pour ensuite amorcer un processus de *réflexion* impliquant diverses catégories d'intervenants avec comme visée profonde *d'adopter les mesures* les plus susceptibles d'assurer un plus grand dynamisme à la vie pédagogique, une interaction efficace entre étudiants, professeurs et personnel des ressources dans la poursuite des objectifs de formation.

Pour une meilleure utilisation des ressources

● Nous terminerons cette version *abrégée* de notre rapport en reproduisant l'essentiel des réflexions qu'on trouve en finale de notre version intégrale. Il s'agit d'un certain nombre de considérations qui pourraient peut-être contribuer à une meilleure utilisation des ressources, à une plus grande vitalité des rapports entre ressources et pratiques pédagogiques.

1. Il nous semble manifeste que dans plusieurs collèges on gagnerait à se donner de véritables politiques de sensibilisation et d'initiation aux ressources ou à réexaminer soigneusement celles qui sont en vigueur.

● *Renseigner sur l'existence même des ressources constitue déjà un premier pas.* Nous avons cru nous rendre compte que nombre d'étudiants en particulier étaient ignorants des services disponibles au collège. Plusieurs de nos répondants ont affirmé que notre questionnaire avait été pour eux l'occasion d'une double prise de conscience: 1° qu'ils ne connaissaient pas ce que le collège avait à leur offrir; 2° qu'ils ne s'étaient jamais arrêtés sur la fréquence et les modes d'utilisation de certaines ressources dans leur vie (e.g. temps consacré à la lecture, à l'écoute d'émissions de radio et de télévision, etc.). Il s'en est même trouvé pour suggérer que notre questionnaire soit administré aux nouveaux

étudiants peu de temps après leur arrivée au collège afin que ceux-ci se familiarisent le plus tôt possible avec ce qui leur est accessible.

● Sur quels objets et à travers quelles sortes d'activités devraient s'organiser des *initiations aux ressources?* La question est complexe et peut recevoir une grande variété de réponses. ***Une chose est certaine: le manque d'information sur les ressources et la revendication d'une initiation aux ressources sont, parmi les commentaires libres recueillis, au nombre de ceux qui reviennent le plus fréquemment.***

● A la lecture de certains témoignages d'étudiants, il nous est apparu que ***dans quelques collèges tout au moins, il ne serait pas superflu de bien délimiter les politiques d'accessibilité des étudiants aux ressources et services qu'offre le secteur audiovisuel.*** On aurait intérêt à ce qu'il n'y ait pas trop d'ambiguïté et de flottement à ce sujet. Que les politiques adoptées soient clairement énoncées et portées à la connaissance de tous les intéressés. Que les fondements de ces politiques soient explicités. Le cas échéant, que les modalités de recours aux ressources soient bien circonscrites et clairement expliquées aux usagers potentiels.

● Dans tout ce travail d'information, de sensibilisation et d'initiation aux ressources, ***le souci des adultes avec leur situation particulière et leurs besoins propres devrait retenir l'attention et mobiliser des énergies toute spéciales.*** Nous songeons surtout à ceux et celles qui fréquentent le collège le soir et qui ne bénéficient pas toujours des mêmes services que les étudiants dits "réguliers".

2. L'information, la sensibilisation et l'initiation aux ressources doivent dépasser les perspectives étroites du maniement des appareils, du recours à des techniques, etc. pour aborder de front des questions fondamentales telles le caractère instrumental des ressources et le potentiel énorme qu'elles recèlent au plan pédagogique.

● En matière d'utilisation des ressources technologiques on oscille entre deux tendances extrêmes: a) mythifier ces ressources, attendre d'elles plus qu'elles ne peuvent donner, céder à la mode du gadget ou de la quincaillerie apparemment la plus révolutionnaire et la plus prometteuse; b) se méfier d'elles, les rejeter sans examen, par crainte, par inertie ou par tradionalisme et conservatisme.

Le recours aux ressources suppose que l'on s'est donné une stratégie d'enseignement ou d'apprentissage. Compte tenu des objectifs visés et des ressources disponibles, quelles sont celles qui, dans une démarche donnée, ont des chances de contribuer le plus à l'atteinte des objectifs en question? Suivant quelles modalités devrait-on les mettre à contribution? ***L'enseignement demeurera toujours un art, l'apprentissage un cheminement parfois imprévisible et insolite, mais l'un et l'autre, pour être efficaces, ne sauraient reposer sur la seule improvisation.*** Le choix des moyens et des outils n'est pas neutre ni indifférent.

● Deux ouvrages auxquels nous avons déjà fait allusion, le rapport sur l'intégration de l'audiovisuel en situation d'apprentissage et le travail de Mme Tournier sur la typologie des formules pédagogiques, montrent avec beaucoup de justesse *les exigences, les virtualités et les limites de toute pratique pédagogique.* Les méthodes et les ressources utilisées doivent s'intégrer, trouver place, fonction, utilité dans une visée précise, en tenant compte de plusieurs facteurs (matière enseignée ou à apprendre, caractéristiques des étudiants et du professeur, objectifs poursuivis, etc.), ainsi que des contraintes ou occasions favorables, notamment les ressources disponibles. L'aspect qualitatif doit primer sur l'aspect quantitatif.

3. Quand on parle des ressources de soutien à la pédagogie, on doit réserver une place de choix au personnel affecté à une diversité de tâches et de fonctions dans les différents secteurs ou centres qui regroupent les ressources.

● Se servir des ressources du collège, c'est pour les étudiants et les professeurs recourir aux bons offices des techniciens, cadres, professionnels ou autres catégories de personnel qui ont la responsabilité quotidienne d'assurer le bon fonctionnement de la bibliothèque du collège, du service audiovisuel, de l'informatique, du centre des media, de l'imprimerie ou de la photocopie, du service de recherche et d'expérimentation ou d'aide pédagogique aux professeurs.

● Dans notre recherche nous avons essayé de déterminer dans quelle mesure le personnel préposé aux ressources était amené à s'impliquer dans les travaux des professeurs et des étudiants et à l'inverse dans quelle mesure les usagers se trouvaient mis à contribution lorsqu'il s'agit d'organiser ou d'orienter les divers secteurs de ressources.

● Ces questions sont délicates et complexes. Elles mettent en cause les tâches, prérogatives, responsabilités et fonctions des uns et des autres. Elles peuvent aisément donner lieu à des affrontements, à des batailles de juridiction, à des luttes de pouvoir. ***Mais sans une action concertée entre pédagogues et personnel préposé aux ressources comment prétendre que l'on tire tout le parti possible des compétences nombreuses et complémentaires dont dispose un collège?*** Si nous avons bien interprété les résultats de notre enquête, force nous est de constater que les relations entre usagers et préposés pourraient être plus nombreuses et de plus grande signification.

● Par ailleurs ***nous avons cru déceler, dans les réponses des professeurs aussi bien que dans celles des préposés, des dispositions d'esprit qui seraient favorables à une interaction plus intense et de meilleure qualité.*** Nous n'ignorons pas les difficultés et les embûches qui risquent de contrecarrer des efforts de rapprochement et d'interaction plus poussée. Nos répondants ont eux-mêmes identifié des obstacles précis à surmonter si l'on veut réaliser des progrès en ce sens.

● ***Nous voudrions inviter les lecteurs et utilisateurs de notre rapport à étudier ces problèmes et ces défis en recourant à une approche de type systémique,*** en considérant le collège comme un système, lui-même constitué de plusieurs sous-systèmes concourant chacun à sa façon mais en liaison organique avec les autres à l'atteinte des objectifs de l'institution. Qu'on ne se méprenne pas: l'approche systémique n'a rien de magique; elle ne résout pas de soi les problèmes et les contradictions; elle n'abolit pas les différences et la spécificité des attributions et contributions des personnes ou groupes interreliés; mais elle met en relief l'organicité et la complémentarité des interactions. Elle permet une saisie plus dynamique de la vie de l'institution.

● Il ne nous paraît pas indiqué d'introduire ici un long développement sur l'approche systémique et les applications qu'on peut en faire en éducation. D'autres s'en sont déjà chargés dans des écrits auxquels il nous suffit de renvoyer le lecteur*. On s'apercevra en les lisant qu'ils pourraient aider à faire progresser les mentalités dans le sens d'une plus grande solidarité et d'une implication plus intime dans la mise en oeuvre des objectifs que poursuivent les collèges. Mais ***il faudra aller plus loin et se***

* **Voir entre autres:**
— de Rosnay, Joël. *Le macrocosme. Vers une vision globale.* Paris, Editions du Seuil, 1975, pp. 9-15; 83-128; 169-201 et 243-283.
— *L'éducateur et l'approche systémique.* Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation dans les pays en voie de développement. Paris, Les Presses de l'Unesco, 1976.
— C.A.D.R.E. *L'analyse institutionnelle 1975-1978.* Rapport de recherche. Montréal, 1979, pp. 143-161.
— *La pédagogie en biologie.* Rapport du colloque 23-26 mai 1977 (Montréal), pp. 11-20.
— Brassard, Jean. "Le curriculum dans un système scolaire décentralisé". *Revue des sciences de l'éducation.* Vol. 5 no 1, hiver 1979, pp. 55-70

donner les politiques, les structures et les mécanismes susceptibles d'assurer une plus grande concertation de toutes les personnes mises en cause dans l'oeuvre d'éducation et dans les activités pédagogiques. Ici encore, nous laissons à l'ingéniosité des personnels de collèges le soin de préciser des modèles d'interaction qui aient comme objectif fondamental de mobiliser le meilleur des énergies et compétences de chacun.

● Qu'il nous soit permis au terme de ce rapport d'apporter une dernière précision. Forcément, en raison même de l'objet de notre recherche, nous avons traité de la pédagogie et des ressources didactiques comme des espèces d'absolus. *Nous n'ignorons évidemment pas qu'à travers les pratiques pédagogiques s'incarnent, se vivent des enjeux beaucoup plus profonds:* finalités de l'éducation, objectifs des programmes et des cours, échelles de valeurs et options idéologiques, fonctions du collège dans le système scolaire et dans la société, etc. Toutefois des étudiants, des professeurs et des préposés aux ressources nous ont exprimé, en commentaires libres, le souhait que se développe, dans leur collège respectif, une plus grande ferveur, un plus grand dynamisme, une plus grande compétence au plan pédagogique. Il nous plaît de donner ici écho à leurs attentes, à leurs espoirs. Et nous formulons le voeu que nos travaux connaissent des prolongements qui aillent dans le sens de ces aspirations.

AUTRES ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Bergquist William H. et Steven R. Philips. *A Handbook for Faculty Development*. Washington, Council for the Advancement of Small Colleges, 1975 (vol. 1) et 1977 (vol. 2).

Carrier, Goyer, Lortie, Pelletier. *Bilan des pratiques de productions audio-visuelles au niveau collégial*. Editeur officiel du Québec, mai 1978, 124 p. et Annexes.

Communications et langages, nos 41, 42, 1er trimestre 1979: articles de Jean Cloutier: L'audio-visuel remis en question", pp. 39-51 et de Max Egly: "Les utopies éducatives audio-visuelles", pp. 53-69.

Davies, Ruth Ann. *The School Library. A Force for Educational Excellence*. New York & London, R.R. Bowker Company, 1969, XIV et 386 p.

Davis, James R. *Teaching Strategies for the College Classroom*. Westview Studies in Higher Education. Boulder, Colorado, Westview Press, Inc., 1976, IX et 136 p.

Freedman, Morris. "Integrated School Resource Programs: A Conceptual Framework and Description". *Audiovisual Instruction*, Sept. 1975, pp. 5-9.

Hug, William E. *Instructional Design and the Media Program*. Chicago, American Library Association, 1975, XII et 148 p.

Leclerc, Yves. *L'ordinateur individuel*. Montréal, Editions l'Etincelle, 1979, 240 p.

Liesener, James W. *A Systematic Process for Planning Media Programs*. Chicago, American Library Association, 1976, IX et 166 p.

Ohmer, Milton and Associates. *On College Teaching. A Guide to Contemporary Practices*. Jossey-Bass Publishers 1978, XX et 404 p.

O.C.D.E. *L'enseignant face à l'innovation*. Vol. 1. Paris, O.C.D.E., 1974, 616 p.

Design: Jean Gladu/Tricycle
Illustrations: Madeleine Leduc
Composition: Tandem

Diffusé par le Service général des communications du ministère
de l'Éducation
15-3144